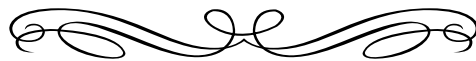


ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**  
**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**



Випуск LXXI  
Том 1

Херсон-2016

## **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

### **Головний редактор:**

**Федяєва В.Л.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

### **Заступник головного редактора:**

**Слюсаренко Н.В.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету, дійсний член Міжнародної академії наук педагогічної освіти

### **Відповідальний секретар:**

**Сараєва О.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

### **Члени редакційної колегії:**

**Андрієвський Б.М.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету

**Барбіна Є.С.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти Херсонського державного університету

**Блах В.С.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

**Корольова І.І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

**Кузьменков С.Г.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її навчання Херсонського державного університету

**Ліда Ху** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Академії педагогічних досліджень Китайської Народної Республіки

**Пентиліук М.І.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства, голова спеціалізованої вченої ради Д 67.051.03 Херсонського державного університету

**Петухова Л.Є.** – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

**Римантас Сташиус** – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Клайпедського університету (Литовська Республіка)

**Шарота Софія** – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Краківського педагогічного університету (Республіка Польща)

**Яцула Т.В.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

**Збірник наукових праць «Педагогічні науки»**  
включено до переліку наукових фахових видань України з педагогіки  
на підставі Наказу МОН України від 10 лютого 2010 року № 1-05/1 (бюлетень № 3, 2010 р.);  
Наказу МОН України № 241 від 09.03.2016 року (додаток № 9)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet  
рішенням Вченої ради Херсонського державного університету  
(Протокол № 3 від 26.09.2016 р.)

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 7935  
від 29.09.2003 р. видане Державною реєстраційною службою України

Офіційний сайт видання: [www.ps.stateuniversity.ks.ua](http://www.ps.stateuniversity.ks.ua)



## ЗМІСТ

### СЕКЦІЯ 1

#### ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

<b>Бурлака О.В.</b> ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ.....	7
<b>Грудинін Б.О.</b> ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ У СИСТЕМІ МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК УКРАЇНИ (ДЕЯКІ СТАТИСТИЧНІ ДАНІ ПРОВЕДЕННЯ ВСЕУКРАЇНСЬКОГО КОНКУРСУ-ЗАХИСТУ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ РОБІТ).....	11
<b>Даценко І.П.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ КУРСУ «МАТЕМАТИЧНИЙ АПАРАТ ФІЗИКИ» ЩОДО РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ.....	18
<b>Зейналлы А.Ш.</b> ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	24
<b>Кіндрась І.В.</b> ЦІЛІ ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ УСНОГО ТУРЕЦЬКОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ РІВНІ .....	29
<b>Кріг Н.В.</b> НЕТРАДИЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ВИКОРИСТАННЯ ПІДРУЧНИКА З ГЕОГРАФІЇ У ФОРМУВАННІ ВМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ 6-8 КЛАСІВ.....	33
<b>Кузло Н.М.</b> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ БУДІВЕЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА МАТЕРІАЛІ АВТЕНТИЧНОГО ЕСКІЗНОГО РОБОЧОГО БУДІВЕЛЬНОГО ПРОЕКТУ.....	38
<b>Кузьменко О.С., Дембіцька С.В.</b> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВУЗІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ.....	43
<b>Ліскович О.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ФІЗИКИ, ОРІЄНТОВАНОГО НА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ.....	47
<b>Мехтиева С.Н.</b> ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВНУТРИПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ.....	53
<b>Подласов С.О., Матвійчук О.В., Бригінець В.П.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У СЕРЕДОВИЩІ LMS MOODLE.....	58
<b>Садовий М.І., Трифонова О.М.</b> МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ ЗАСОБІВ ДІАГНОСТИКИ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ.....	64
<b>Сидорович М.М.</b> СЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	70
<b>Стадник А.Д., Мороз І.А., Ткаченко Ю.А.</b> СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ ИЗУЧЕНИЯ НАНОФИЗИКИ И НАНОТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОРА ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	78

### СЕКЦІЯ 2

#### ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

<b>Адамів С.Є.</b> СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ.....	83
<b>Байбакова О.О.</b> ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США.....	88
<b>Бородієнко О.В.</b> КАТЕГОРІЯ «ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК КЕРІВНИКІВ» У ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....	93



<b>Гричко Х.Р. ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ДЛЯ ЖУРНАЛІСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США: НОВІ СТРАТЕГІЇ Й ПЕРСПЕКТИВИ...</b>	<b>98</b>
<b>Івченко В.В. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТЬ ПРО НАУКОВІ НАВЧАЛЬНІ ФІЗИЧНІ МОДЕЛІ У ВИШІВСЬКОМУ КУРСІ ФІЗИКИ З УРАХУВАННЯМ ЇХ НЕЧІТКОСТІ.....</b>	<b>103</b>
<b>Козубовська І.В., Стойка О.Я. ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США (XX–XXI СТ.).....</b>	<b>108</b>
<b>Костенко О.С., Бондаренко В.В. КУЛЬТУРОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА: ЗМІСТ, СТРУКТУРА ТА ФУНКЦІЇ.....</b>	<b>113</b>
<b>Коченгіна М.В. РОЗВИВАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОЇ ІГРАШКИ ТА ГРИ.....</b>	<b>118</b>
<b>Маковецька Н.В. ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН.....</b>	<b>123</b>
<b>Манжос Е.О. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ.....</b>	<b>127</b>
<b>Носова К.В. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ТЕЛЕЖУРНАЛІСТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ (ЕКСПЕРИМЕНТ).....</b>	<b>131</b>
<b>Петльована Л.Л. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ НАПИСАННЯ ДІЛОВОГО ЛИСТА СТУДЕНТІВ ВНЗ.....</b>	<b>136</b>
<b>Повідайчик О.С. СТВОРЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ СИТУАЦІЇ ЯК УМОВА АКТИВІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ.....</b>	<b>141</b>
<b>Попович І.Є. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-ДОСЛІДНИКА В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....</b>	<b>146</b>
<b>Стаднійчук І.П. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-МЕХАНІКІВ.....</b>	<b>150</b>
<b>Трофаїла Н.Д. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>155</b>
<b>Хатунцева С.М. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ У НЬОГО ГОТОВНОСТІ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ.....</b>	<b>159</b>
<b>Шевченко В.М. НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОБЛІКУ І ОПОДАТКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....</b>	<b>166</b>

### **СЕКЦІЯ 3 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ**

<b>Тимошук І.В. ІНОЗЕМНА МОВА ЯК НЕОБХІДНИЙ ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ.....</b>	<b>171</b>
<b>Хомутенко М.В. ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ТЕСТУВАННЯ З ФІЗИКИ В ХМАРО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....</b>	<b>177</b>



## CONTENTS

### SECTION 1

#### THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

<b>Burlaka O.V.</b> FEATURES OF FORMATION OF GEOGRAPHICAL CONCEPTS IN STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT.....	7
<b>Hrudynin B.O.</b> PUPILS RESEARCH ACTIVITY IN THE UKRAINIAN JUNIOR SCIENCES ACADEMY SYSTEM (SOME STATISTIC DATA OF CONDUCTING THE ALL UKRAINIAN CONTEST-DEFENDING RESEARCH PAPERS).....	11
<b>Datsenko I.P.</b> THE STUDY OF THE “MATHEMATICAL APPARATUS OF PHYSICS” EFFECTIVENESS FOR CRITICAL THINKING DEVELOPMENT OF PHYSICS TEACHERS TO BE.....	18
<b>Zeynally A.Sh.</b> DIDACTIC POTENTIAL OF GAME TECHNOLOGIES.....	24
<b>Kindras I.V.</b> OBJECTIVES AND CONTENT OF TEACHING ORAL TURKISH MONOLOGICAL STATEMENTS OF STUDENTS ON THE ELEMENTARY LEVEL OF LANGUAGE DEPARTMENTS.....	29
<b>Krit N.V.</b> INNOVATIVE APPROACHES TO THE GEOGRAPHY TEXTBOOK USE IN THE INDEPENDENT WORK SKILLS FORMATION OF SECONDARY SCHOOL PUPILS.....	33
<b>Kuzlo N.M.</b> THE EXPERIMENTAL TESTING OF THE EFFECTIVENESS OF THE METHODOLOGY OF THE ENGLISH LANGUAGE LINGUISTIC COMPETENCE OF CIVIL ENGINEERING STUDENTS ON THE BASIS OF AUTHENTIC SKETCH CONSTRUCTION PROJECT.....	38
<b>Dembitskaya S.V., Kuzmenko O.S.</b> FORMATION OF PROFESSIONAL THINKING STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES IN THE STUDY OF PHYSICS.....	43
<b>Liskovych O.V.</b> THE FEATURES OF EDUCATIONAL PROCESS DEVELOPMENT IN PHYSICS, ORIENTED TO THE FORMATION OF STUDENT’S COMPETENCIES.....	47
<b>Mehdiyeva S.N.</b> DIDACTIC POTENTIAL OF INTER-SUBJECT INTEGRATION IN TEACHING BIOLOGY.....	53
<b>Podlasov S.O., Matviichuk O.V., Briginets V.P.</b> ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE LMS MOODLE.....	58
<b>Sadovyi M.I., Tryfonova O.M.</b> METHODS CREATING PROBLEMS OF DIAGNOSIS OF KNOWLEDGE OF STUDENTS.....	64
<b>Sidorovich M.M.</b> SEMANTIC ASPECT OF THE PROBLEM OF FUNDAMENTALIZATION OF BIOLOGICAL EDUCATION AT COMPREHENSIVE SCHOOL.....	70
<b>Stadnyk O.D., Moroz I.O., Tkachenko Y.A.</b> STRATEGIC PRIORITIES OF STUDYING OF NANO-PHYSICS AND NANOTECHNOLOGIES AS FACTOR OF ECONOMIC DEVELOPMENT.....	78

### SECTION 2

#### THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

<b>Adamiv S.Ye.</b> STRUCTURAL COMPONENTS, CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MARKETERS.....	83
<b>Baibakova O.O.</b> PRACTICAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO INTERCULTURAL COOPERATION IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE USA.....	88
<b>Borodiyenko O.V.</b> CATEGORY “MANAGERS’ PROFESSIONAL DEVELOPMENT” IN DOMESTIC AND FOREIGN RESEARCH.....	93



<b>Hrytsko K.R.</b> FEATURES OF EDUCATIONAL PROGRAMS FOR JOURNALISTS IN THE UNITED STATES: NEW STRATEGIES AND PROSPECTS.....	<b>98</b>
<b>Ivchenko V.V.</b> THE PECULIARITIES OF CONCEPTS FORMATION ABOUT SCIENTIFIC EDUCATIONAL PHYSICAL MODELS IN THE UNIVERSITY PHYSICS COURSE CONSIDERING FUZZYNESS THEREOF.....	<b>103</b>
<b>Kozubovska I.V., Stoyka O.Ya.</b> TRANSFORMATION PROCESSES IN THE HIGH SCHOOL OF THE USA (XX–XXI C.).....	<b>108</b>
<b>Bondarenko V.V., Kostenko E.S.</b> CULTUROLOGICAL COMPETENCE OF THE ENGINEER-TEACHER: CONTENT, STRUCTURE AND FUNCTIONS.....	<b>113</b>
<b>Kochengina M.V.</b> THE DEVELOPING MODEL OF PRE-SCHOOL EDUCATION ESTABLISHMENTS TRAINING TO CREATE A SAFE INFORMATION ENVIRONMENT FOR PRE-SCHOOL CHILDREN MEANS CHILDREN’S TOYS AND GAMES.....	<b>118</b>
<b>Makovetska N.V.</b> ORGANIZATION OF TRAINING FUTURE SPECIALISTS OF ANIMATION ACTIVITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF FOREIGN COUNTRIES.....	<b>123</b>
<b>Manzhos E.A.</b> PECULIARITIES OF THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF AGRARIAN ECONOMY.....	<b>127</b>
<b>Nosova K.V.</b> FORMATION OF CULTURAL COMMUNICATION PROFESSIONAL FUTURE JOURNALIST IN HIGH SCHOOL (EXPERIMENTS).....	<b>131</b>
<b>Petliovana L.L.</b> METHODS OF TEACHING WRITING BUSINESS LETTERS UNIVERSITY STUDENTS.....	<b>136</b>
<b>Povidaychik O.S.</b> CREATION OF THE PROBLEMATIC SITUATION AS A CONDITION OF ACTIVATION OF STUDENTS’ SCIENTIFIC AND RESEARCH WORK.....	<b>141</b>
<b>Popovich I.E.</b> PECULIARITIES OF TEACHER-RESEARCHER TRAINING IN THE SYSTEM OF PEDAGOGIC EDUCATION OF GREAT BRITAIN.....	<b>146</b>
<b>Stadniichuk I.P.</b> PROBLEMS OF FORMATION OF TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TECHNICIANS-MECHANICS.....	<b>150</b>
<b>Trofaïla N.D.</b> READINESS OF FUTURE EDUCATORS FOR EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN AS A CONDITION OF EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	<b>155</b>
<b>Khatuntseva S.M.</b> THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE TEACHER IN PROCESS OF FORMATION READINESS TO SELF-IMPROVEMENT SENSE OF PURPOSE.....	<b>159</b>
<b>Shevchenko V.M.</b> AREAS OF RESEARCH PROBLEMS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN ACCOUNTING AND TAXATION DURING VOCATIONAL TRAINING.....	<b>160</b>
 <b>SECTION 3</b> <b>MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES</b>	
<b>Tymoschuk I.V.</b> FOREIGN LANGUAGE AS A NECESSARY TOOL FOR THE IMPLEMENTATION OF GLOBALIZATION.....	<b>171</b>
<b>Khomutenko M.V.</b> ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL TESTING FROM PHYSICS IN CLOUD ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	<b>177</b>



## СЕКЦІЯ 1. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 376-056.262 [376.091.64:91]

**ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ  
В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

Бурлака О.В., аспірант  
Інститут спеціальної педагогіки  
Національної академії педагогічних наук України,  
учитель географії  
Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 33

У статті висвітлено дидактичні особливості формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху. Розкрито сам термін «поняття». Підкреслено важливість використання засобів навчання під час формування географічних понять. Уточнено важливі етапи, протягом яких відбувається формування географічних понять у школярів. Наголошено на важливості використання білінгвального засобу навчання в процесі формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху.

**Ключові слова:** засоби навчання, поняття, учні з порушеннями слуху.

В статье освещены дидактические особенности формирования географических понятий у учащихся с нарушениями слуха. Раскрыт сам термин «понятие». Подчеркнута важность использования средств обучения при формировании географических понятий. Уточнены важные этапы, в течение которых происходит формирование географических понятий у школьников. Подчеркнута важность использования билингвального средства обучения в процессе формирования географических понятий у учащихся с нарушениями слуха.

**Ключевые слова:** понятие, средства обучения, ученики с нарушениями слуха.

**Burlaka O.V. FEATURES OF FORMATION OF GEOGRAPHICAL CONCEPTS IN STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT**

The article highlights the didactic features of the formation of geographical concepts in students with hearing impairments. Revealed the term „concept” itself. The importance of the use of learning resources in the formation of geographical concepts. Refined important stages, during which there is the formation of geographical concepts in schoolchildren. The importance of the use of bilingual teaching aids in the formation of geographical concepts in students with hearing impairments.

**Key words:** concept, learning tools, stages of concepts, students with hearing impairments.

**Постановка завдання.** Вивчення географії є невід’ємною складовою навчання в сучасній школі. Це зумовлене значенням географічних знань для всебічного розвитку учнів, позаяк опанування знань із цієї навчальної дисципліни забезпечує формування в учнів цілісного уявлення про Землю, розширення світогляду, усвідомлення учнем ролі людини в збереженні природного розмаїття Планети.

Формування географічних понять в учнів є одним із основоположних завдань навчання цього предмета (А. Бібік, Т. Герасимова, А. Даринський, І. Єринова, Е. Кабанова-Меллер, Т. Кучер, В. Сиротин, А. Стручкова, Т. Щербакова та ін.) [7, с. 12]. Особливу дидактичну значущість формування географічних понять у процесі навчання географії визначає те, що саме ці поняття в системі їх зв’язків між собою становлять концептуальну структуру знань

географії та є основою формування відповідних компетентностей. Зважаючи на концептуальну роль опанування географічних понять у процесі навчання географії, розроблення дидактичних аспектів їх формування є одним із основних завдань педагогічної науки.

**Ступінь розробленості проблеми.** Розкриттю дидактичних аспектів формування географічних понять присвячені роботи А. Бібік, Т. Назаренко, Н. Панова, Б. Пашаєва, С. Тивякова, Н. Шиліної та ін. [7–10; 12]. Ними було розкрито основні аспекти, що стосуються навчання географії учнів із типовим психофізичним і розумовим розвитком. Утім, зважаючи на те, що діти з порушеннями психофізичного розвитку, відповідно до сучасних нормативно-правових документів, отримують цензову освіту, вимоги до обсягу їхніх компетентностей є тотожними ви-



могам до дітей із типовим психофізичним розвитком. Однак дидактичні особливості процесу навчання учнів із порушеннями психофізичного розвитку зумовлюються специфікою їх порушення, яке детермінує їхні можливості в обсязі й послідовності опанування відповідних знань, а також зумовлює вимоги та обмеження щодо застосування певних технологій, форм, засобів, методів і прийомів під час їх навчання. Це спричинює актуальність проведення спеціальних педагогічних досліджень щодо вирішення проблем навчання географії учнів із порушеннями психофізичного розвитку.

Особливої актуальності такі дослідження набувають також через те, що в сучасній системі підготовки спеціальних (корекційних) педагогів не передбачено навчання саме вчителів географії, відтак вчителі географії, які працюють у спеціальних школах, переважно не мають спеціальної підготовки, що впливає на успішність навчання учнів із порушеннями психофізичного розвитку.

**Мета статті** – висвітлити дидактичні особливості формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху; розкрити сам термін «поняття».

**Виклад основного матеріалу.** Учні з порушеннями слуху належать до однієї зі складних категорій учнів із порушеннями психофізичного розвитку, позаяк специфіка порушення слуху впливає на весь навчальний процес, висуваючи особливі вимоги до одного з основоположних і наскрізних компонентів процесу навчання – його комунікативної складової. У контексті сучасних наукових досліджень (Н. Адамюк, О. Дробот, А. Замша, Н. Зборовська, С. Кульбіда, О. Федоренко, І. Чепчина та ін.) вирішення труднощів, пов'язаних із комунікативним компонентом навчання учнів із порушеннями слуху, передбачає впровадження принципів білінгвального (жестово-словесного) підходу до навчання, який ґрунтується на положеннях соціокультурної концепції трактування феномена глухоти [1–6; 11; 13]. Ідеться про актуальність розроблення білінгвальних методик навчання. Утім, незважаючи на актуальність, сьогодні розроблення білінгвальних методик навчання таких учнів перебуває лише на початковому етапі. Досі залишається невирішеними питання співвідношення жестової та словесної мов у навчальному процесі, послідовності й обсягу їх використання. Означене свідчить про актуальність проведення самостійних педагогічних досліджень у цьому напрямі, зокрема, й стосовно розроблення білінгвальної методики навчання географії учнів із по-

рушеннями слуху. Важливою складовою розроблення такої методики є визначення найбільш ефективних шляхів формування географічних понять у свідомості школярів із порушеннями слуху.

Для вирішення окреслених проблем варто визначити сутність географічних понять як таких.

Отже, географічні поняття є різновидом наукових понять, що здобуті з використанням об'єктивних наукових методів. Відтак трактування змісту географічного поняття позбавлене ознак випадковості й суб'єктивізму. Географічні поняття є втіленням знань про певний географічний об'єкт. Основу географічного поняття становить узагальнення значущих ознак відповідного географічного об'єкта. Саме наявність усієї сукупності цих ознак у відповідному їх співвідношенні між собою слугує показником для відмежування одних географічних об'єктів від інших у свідомості людини.

Т. Назаренко вказує на те, що чим більш абстрактним є географічне поняття, тим складнішою є його логічна структура, а відтак і більш труднощі відчуває вчитель під час його формування у школярів [8]. Зокрема, до таких абстрактних понять належать «вологість», «невичерпні ресурси», «температура», «клімат» тощо.

Н. Шиліна як індикатор сформованого географічного поняття розглядає здатність учня оперувати цим поняттям у практичній діяльності в нових ситуаціях [12].

Для розроблення технології формування географічних понять у школярів із порушеннями слуху доцільно виокремити декілька рівнів сформованості географічного поняття:

– *низький (недостатній) рівень* сформованості географічного поняття характеризується тим, що учень має окремі уявлення про географічний об'єкт, може назвати цей об'єкт відповідним географічним терміном (у словесній чи жестовій формі). Однак при цьому рівні сформованості географічного поняття школяр не здатен дати визначення цього поняття; виокремити істотні ознаки; відділити істотні ознаки від ситуативних; дати пояснення істотним ознакам. Унаслідок цього учень не може правильно використовувати поняття під час розв'язання навчальних завдань;

– *середній (достатній) рівень* сформованості географічного поняття характеризується тим, що учень здатен дати визначення змісту цього поняття, виокремити всі істотні ознаки відповідного географічного явища, може правильно використовувати це поняття під час виконання навчальних завдань, водночас школяр може включити





до його складу не більше ніж 1–2 несуттєві ознаки;

– *високий (поглиблений) рівень* сформованості географічного поняття характеризується тим, що учень здатен дати визначення поняття; виокремити й пояснити зміст значущих ознак географічного об'єкта та характер співвідношення між ними; вказати на основі зв'язки й залежності географічного явища з іншими географічними явищами; застосовувати це поняття під час розв'язання навчальних і життєвих завдань різного рівня складності [10, с. 12].

Б. Пашаєв, аналізуючи сутність географічних понять, підкреслював, що першочергово вони є формою абстрактного мислення, а відтак вони формуються як результат пролонгованого в часі пізнавального процесу, спрямованого на розв'язання певної навчальної проблемної ситуації [9]. У цьому контексті йдеться про дотримання основних положень діяльнісного підходу до навчання (А. Уварова та ін.) [10]. Географічне поняття формується в учнів лише тоді, коли процес формування відбувається у свідомості школяра, а не подається вчителем у формі «готового» визначення. Першочерговим завданням учителя, зважаючи на це, є організація навчальної діяльності учнів таким чином, щоб стимулювати в них активну пізнавальну позицію й діяльність.

Очевидно, що більшість географічних понять неможливо сформувати впродовж одного уроку, однак ці поняття мають бути сформованими на достатньому рівні на час завершення вивчення відповідної теми. Це передбачає цілеспрямовану й послідовну роботу вчителя протягом кількох уроків із вивчення відповідної теми, що зумовлює актуальність надання особливої уваги під час тематичного поурочного планування саме вирішенню питань формування географічних понять.

Процесуальний і пролонгований характер педагогічної діяльності з формування географічних понять в учнів передбачає існування кількох послідовних етапів цього процесу: діагностичного; мотиваційного; актуалізаційного; формувального; автоматизаційного; контрольного етапів. Кожен із цих етапів формування географічних понять є важливим, а їх послідовність має бути дотримана.

*Діагностичний етап* є невід'ємною складовою процесу формування географічних понять, оскільки для того, щоб сформувати нове поняття, треба визначити рівень підготовки учнів, а саме: глибину сформованості тих понять, через які здійснюється визначення нового географічного поняття.

*Мотиваційний етап* полягає у формуванні в учнів пізнавального інтересу до вивчення певного географічного явища шляхом створення навчальних ситуацій, що викликають здивування чи захоплення цими об'єктами.

*Актуалізаційний етап* передбачає актуалізацію шляхом розв'язання 1–2 навчальних завдань, тих конкретних уявлень, досвіду, знань учнів, що є підґрунтям для визначення змісту нового географічного поняття. Найбільш ефективною є актуалізація тих уявлень і понять, які пов'язані з власним досвідом учнів, із конкретними географічними регіональними умовами життя учнів.

*Формувальний етап* передбачає кілька послідовних стадій: 1) уведення нового географічного поняття; 2) розкриття змісту цього поняття; 3) ієрархізація поняття шляхом його введення в систему географічних понять.

На першій стадії відбувається засвоєння суттєвих ознак географічного об'єкта шляхом навчальних завдань, спрямованих на порівняння кількох географічних об'єктів різних класів, потім одного класу. Кожна істотна ознака має отримати певну назву, виражену в жестовій і словесній формах.

Друга стадія передбачає синтез та узагальнення істотних ознак у цілісний об'єкт. Потім цей географічний об'єкт позначається терміном, вираженим у жестовій і словесній формах, дається наукове визначення сутності географічного поняття, яке подано в навчальній літературі (підручнику, словнику географічних термінів тощо).

Третя стадія полягає у формуванні зв'язків і відношень між новим географічним поняттям і тими поняттями, які вже існують у свідомості учня.

*Автоматизаційний етап* передбачає виконання учнями вправ, спрямованих на оперування новим поняттям, що сприяє поглибленню розуміння його змісту й уточненню ознак, відмежуванню значущих і ситуативних ознак явища та переносу поняття в нові контексти.

*Контрольний етап* полягає в оцінюванні рівня сформованості географічних понять наприкінці вивчення відповідної теми.

Водночас на ефективність формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху впливає низка організаційно-педагогічних умов, дотримання вчителем яких сприяє успішності процесу формування цих понять. Зокрема, серед цих організаційно-педагогічних умов варто виокремити такі: підбір навчальних завдань із прогресуючим рівнем складності; поступове збільшення рівня самостійності учнів під



час виконання завдань упродовж вивчення однієї теми; застосування інтерактивних технологій навчання; системність у процесі вивчення географічних понять і обов'язкове включення нового поняття в систему зв'язків з іншими, вже відомими; спеціальна методична підготовленість учителя географії; володіння вчителем жестовою та словесною мовами та вміннями їх використовувати як засіб навчання; володіння технологією формування географічних понять, що включає вміння виокремлювати спектр понять із навчальної літератури, їх структурувати, розробляти план і засоби їх формування, вміти підбирати і створювати відповідний дидактичний матеріал для уроків тощо [7].

Формуванню в школярів із порушеннями слуху географічних понять сприяє використання різноманітних засобів навчання, які надають можливість не лише сформулювати й закріпити нове поняття, а й виявити та усунути прогалини чи помилки в розумінні сутності відповідних географічних понять. Серед цих засобів навчання доречно виокремлювати такі групи: технічні засоби навчання (екранні посібники, презентації, звукові посібники тощо); натуральні предмети (колекції мінералів, муляжі тварин, гербарії тощо); репродукції (картини, моделі об'єктів); символічні навчальні посібники (географічні карти, схеми, глобуси, діаграми тощо).

За допомогою застосування різноманітних засобів навчання учні вчать робити самостійні висновки, порівнювати географічні об'єкти, знаходити їх спільні та відмінні риси, а відтак сформулювати відповідне географічне поняття.

**Висновки.** Отже, проблема формування географічних понять є однією з концептуальних під час навчання учнів географії. Із погляду дидактики формування цих понять є складним і багатоаспектним процесом. Основу цього процесу утворюють кілька послідовних етапів: діагностичний; мотиваційний; актуалізаційний; формувальний; автоматизаційний; контрольний етапи. У свою чергу, у формуальному етапі виокремлюються три стадії: введення нового географічного поняття, розкриття його змісту і його введення в систему географічних понять. Перспективним у дидактичному плані є проведення досліджень щодо розроблення білінгвальної технології формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Адамюк Н.Б. Лінгводидактична модель вивчення лексичних одиниць української жестової мови / Н.Б. Адамюк // *Особлива дитина: навчання і виховання*. – 2014. – № 4. – С. 48–56.
2. Адамюк Н.Б. Синтаксичні особливості УЖМ: на прикладі простого речення / Н.Б. Адамюк, І.І. Чепчина // *Жестова мова й сучасність*. – 2009. – № 4. – С. 170–191.
3. Дробот О.А. Особливості двомовних програм / О.А. Дробот, Н.В. Іванюшева // *Жестова мова й сучасність*. – 2012. – Вип. 7. – С. 27–41.
4. Замша А.В. Білінгвальне навчання в контексті вивчення мовного питання осіб з порушеннями слуху в Україні / А.В. Замша // *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*. – 2009. – Вип. 11. – С. 103–106.
5. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / [С.В. Кульбіда, А.В. Замша, Н.А. Зборовська, Т.П. Башенко, І.І. Чепчина, С.О. Кривонос]. – К. : Лабораторія жестової мови, 2010. – 53 с.
6. Кульбіда С.В. Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих : [монографія] / С.В. Кульбіда. – К. : ТОВ «Поліпром», 2010. – 502 с.
7. Методика обучения географии в средней школе : [учебное пособие] / АПН СССР ; под ред. А.Е. Бибик и др. ; авт. предисл. А.Е. Бибик. – М. : Просвещение, 1968. – 391 с.
8. Назаренко Т.Г. Формування соціально-економічних понять у старшокласників на уроках географії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання географії» / Т.Г. Назаренко. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 28 с.
9. Пашаев Б.А. Формирование общегеографических понятий у учащихся VI–VII классов (На материале школ АзССР) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.731 / Б.А. Пашаев ; Азербайдж. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – Баку, 1970. – 21 с.
10. Уварова А.Ш. Формирование общенаучных понятий у учащихся средних классов (на материале предметов естественно-географического цикла) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / А.Ш. Уварова ; Киевский государственный педагогический институт имени А.М. Горького. – К. : КГПИ, 1989. – 24 с.
11. Федоренко О. Особливості педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання / О. Федоренко // *Особлива дитина: навчання і виховання*. – 2015. – № 2(74). – С. 79–85.
12. Шиліна Н.В. Формування географічних понять засобами інтерактивних технологій в учнів старшої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Н.В. Шиліна ; Ін-т педагогіки, НАПН України. – К., 2013. – 20 с.
13. Drobot O. (2015). Formation of the communication skills of deaf preschool children in the conditions of bilingualism. *The Advanced Science Journal*, Issue 6, pp. 79–87.



УДК 373.5.016 53

## ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ У СИСТЕМІ МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК УКРАЇНИ (ДЕЯКІ СТАТИСТИЧНІ ДАНІ ПРОВЕДЕННЯ ВСЕУКРАЇНСЬКОГО КОНКУРСУ-ЗАХИСТУ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКИХ РОБІТ)

Грудинін Б.О., к. пед. н.,  
докторант кафедри теорії та методики навчання фізики і астрономії  
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті порушено проблему залучення учнів старших класів загальноосвітньої школи до дослідницької діяльності в системі Малої академії наук України. Здійснено аналіз і систематизацію статистичних даних щодо проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України у форматі роботи відділень фізико-математичного й технічного спрямування. Особливу увагу акцентовано на залученні учнів загальноосвітніх шкіл сільської місцевості до роботи територіальних відділень Малої академії наук України.

**Ключові слова:** дослідницька діяльність, Мала академія наук України, Мала академія наук учнівської молоді, конкурс-захист науково-дослідницьких робіт.

В статтю поднята проблема привлечения учащихся старших классов общеобразовательной школы к исследовательской деятельности в системе Малой академии наук Украины. Проведены анализ и систематизация статистических данных относительно проведения Всеукраинского конкурса-защиты научно-исследовательских работ учащихся-членов Малой академии наук Украины в формате работы отделений физико-математического и технического направлений. Особое внимание акцентировано на привлечение учащихся общеобразовательных школ сельской местности к работе территориальных отделений Малой академии наук Украины.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность, Малая академия наук Украины, Малая академия наук ученической молодежи, конкурс-защита научно-исследовательских работ.

Hrudynin B.O. PUPILS RESEARCH ACTIVITY IN THE UKRAINIAN JUNIOR SCIENCES ACADEMY SYSTEM (SOME STATISTIC DATA OF CONDUCTING THE ALL UKRAINIAN CONTEST-DEFENDING RESEARCH PAPERS)

The article deals with the problem of involving comprehensive school senior pupils into the research work in the system of the Ukrainian junior sciences academy. The statistic data of conducting the All-Ukrainian contest-defending the research papers of pupils-members of the Ukrainian junior sciences academy in the frames of sciences and technical directions departments work are analyzed and classified. Special attention is paid to involving rural comprehensive schools pupils to the work of the Ukrainian junior sciences academy local departments.

**Key words:** research activity, Ukrainian junior sciences academy, School youth junior sciences academy, contest-defending research papers.

**Постановка проблеми.** Підготовка самостійної талановитої молоді в межах національної системи освіти в Україні на основі розробки й реалізації загальнодержавних, регіональних, місцевих, шкільних та індивідуальних програм є одним із можливих напрямів вирішення проблеми забезпечення держави обдарованими спеціалістами. Сьогодні ми можемо констатувати, що більшість загальноосвітніх навчальних закладів помітно активізувала діяльність щодо систематичної роботи з обдарованою учнівською молоддю шляхом розробки й утілення програм розвитку здібностей і обдарувань школярів, а також винайдення інноваційних методів навчання та виховання творчої особистості. Але на шляху підготовки молодого науковця проблем більше ніж достатньо.

Однією з причин негативного стану української кадрової системи науки є не-

достатнє залучення талановитої молоді до наукової діяльності. Проблема старіння наукових кадрів стала однією з найгостріших проблем трансформації пострадянської науки. Статистичні дані щодо частки молодих науковців до загальної кількості наукових працівників усіх вікових категорій доводять, що у віковій структурі наукових кадрів нашої країни відбуваються негативні зміни, пов'язані зі збільшенням частини старших вікових груп і зменшенням частини найактивнішої вікової категорії [1]. Таке «старіння» української науки вже сьогодні негативно позначається на інноваційно-технологічному розвитку держави.

**Ступінь розробленості проблеми.** Проблема організації дослідної діяльності молодого покоління є багатогранною. Її значущість у навчанні відображено як у вітчизняній (Ю. Бабанський, К. Гриднева,



Ю. Грицай, В. Загвязинський, В. Козаков, В. Полонський, О. Рудницька, М. Смородинська, М. Солдатенко, М. Сорокін та ін.), так і в зарубіжній науковій думці (В. Оконь та ін.).

Нами було проаналізовано досвід організації дослідницької діяльності учнів у профільному позашкільному навчальному закладі Мала академія наук України (далі – МАНУ), що має низку навчальних центрів (територіальних відділень) по всій Україні.

**Метою статті** є аналіз деяких статистичних даних щодо участі учнів старших класів у Всеукраїнському конкурсі-захисті науково-дослідницьких робіт відділень фізико-математичного й технічного спрямування (математика, фізика та астрономія, науки про Землю, технічні науки).

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі МАНУ забезпечує процес виявлення й відбору обдарованих дітей; розвиток їхніх здібностей; духовний, інтелектуальний, творчий розвиток підростаючого покоління; створення умов для соціального та професійного самовизначення особистості; виховання майбутньої творчої й наукової зміни. До складу МАНУ сьогодні входять 27 регіональних територіальних відділень, які координують роботу районних і міських територіальних відділень і наукових товариств учнів. Шістнадцять із двадцяти семи регіональних територіальних відділень МАНУ вже реорганізовано в спеціалізовані позашкільні навчальні заклади – малі академії наук учнівської молоді (далі – МАНУМ). На районному та міському рівнях успішно працюють районні (міські) територіальні відділення МАНУ як окремі юридичні особи, філії регіональних МАНУМ або як підрозділи навчальних закладів, визначених відповідними управліннями освіти й науки. Їх загальна кількість становить близько тисячі. Щороку в системі МАНУ працюють понад 7 тисяч наукових секцій, гуртків та інших творчих об'єднань.

Зміцнення авторитету МАНУ та регіональних МАНУМ в українському соціумі сприяє зростанню кількості учнів академії. Із кожним роком до наукового пошуку залучається дедалі більше обдарованих дітей нашої держави. Так, порівняно з 2003–2004 н. р. кількість старшокласників-учнів МАНУ в 2009–2010 н. р. зросла вдвічі (2003–2004 н. р. – 50 тис. осіб, 2009–2010 н. р. – 110 тис.). У 2012–2013 н. р. їх кількість уже налічувала понад 180 тис. осіб. Розширення в останні роки пропедевтичної діяльності наукового центру МАНУ дало змогу охопити дослідницькою діяльністю також дітей дошкільного, молодшого й середнього шкільного віку. Отже, загальна кількість вихован-

ців МАНУ, у тому числі учасників масових заходів, у 2012–2013 н. р. перевищила 250 тис. осіб, а нині становить до 300 тис. осіб. Кількість дітей із сільської місцевості, які беруть участь у роботі МАНУ, становить 22% від загальної кількості учнів-членів МАНУ.

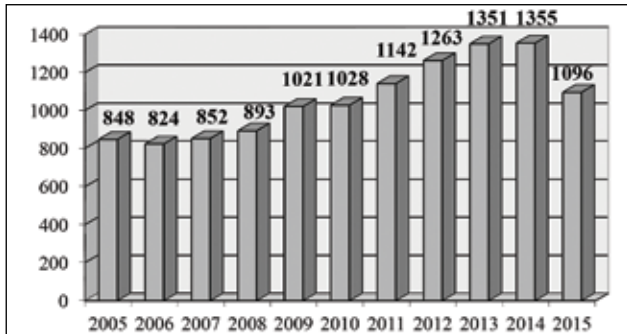
Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАНУ (далі – Конкурс-захист) є основною складовою системою виявлення, розвитку й підтримки обдарованих, здібних до наукової діяльності дітей і талановитої української молоді. МАНУ ще з часів формування перших малих академій наук учнівської молоді була та залишається стрижнем організації всієї науково-дослідницької роботи учнів в Україні.

Аналіз аналітичних звітів щодо функціонування МАНУ дає змогу констатувати позитивну динаміку формування належного науково-освітнього середовища для повноцінного розкриття інтелектуальних талантів обдарованих дітей. Так, якщо в період 2004–2005 рр. МАНУ налічувала 35 секцій 6 наукових відділень, то у 2015 р. вже функціонували 64 секції 12 наукових відділень (рис. 1).

Така стрімка динаміка стала можливою завдяки збільшенню кількості учасників Конкурсу-захисту (за останні десять років кількість учасників на всіх його етапах зросла майже вдвічі, а в період 2003–2014 рр. їх кількість зросла з 50 тис. осіб до 154 тис. осіб). Стосовно ж фіналу інтелектуального змагання (III етап) відмітимо, що в період 2005–2014 рр. відбулося збільшення учасників у 1,6 рази – від 848 учасників у 2005 р. до максимальної їх кількості у 2014 р. – 1 355 учасників (рис. 2). Істотним на тлі зростання кількості учнів-членів МАНУ, на нашу думку, є те, що ефективна пропедевтична діяльність територіальних відділень сприяла залученню до дослідницької діяльності, окрім учнів старших класів, дітей середнього, молодшого та дошкільного віку.

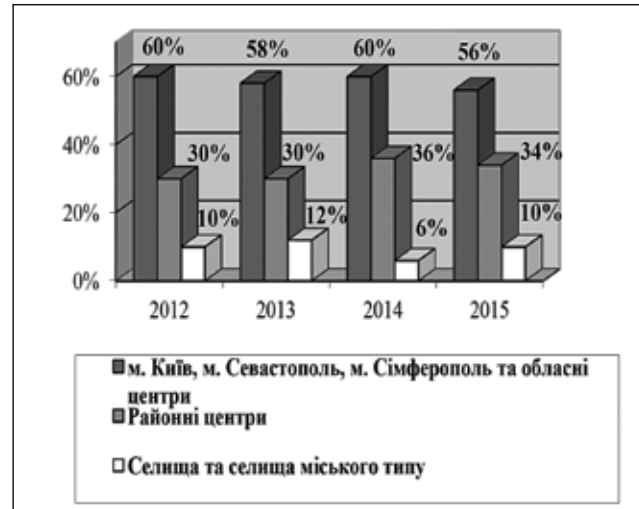


Рис. 1. Кількість наукових відділень і секцій Конкурсу-захисту у 2005–2015 рр.



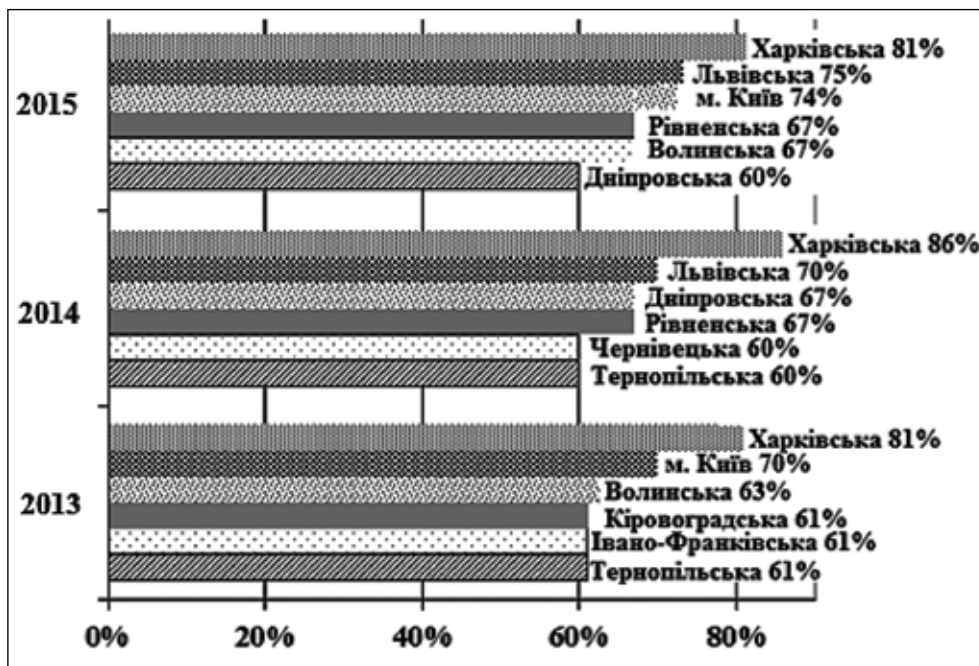
**Рис. 2.** Динаміка зростання кількості учасників фінального (III) етапу Конкурсу-захисту в період 2005–2014 рр.

Цікавим, як нам видається, є розподіл учасників фінального етапу Конкурсу-захисту за місцем проживання. Так, можемо відмітити, що в період 2012–2016 рр. найчисельнішою була група конкурсантів, котрі представляли територіальні відділення МАН – м. Київ, м. Севастополь (до 2014 р. включно), м. Сімферополь (до 2014 р. включно) та обласні центри (рис. 3). Найменшою за кількістю учасників Конкурсу-захисту робіт є група, до якої входять мешканці сіл і селищ міського типу. Кількість представників цієї групи в період 2012–2015 рр. становила близько 10%. Найгіршим цей показник був у 2014 р., коли кількість представників сіл і селищ міського типу становила 6% від загальної кількості учасників Конкурсу-захисту. Такий факт свідчить про ганебний стан науково-дослідницької роботи в школах указаних типів населених пунктів.



**Рис. 3.** Розподіл учасників фінального (III) етапу Конкурсу-захисту за місцем проживання

Важливим показником результативності участі територіальних відділень МАНУ є відсоткове співвідношення кількості переможців і кількості учасників від регіону. Цей показник є своєрідним коефіцієнтом корисної дії територіального відділення МАНУ. Так, аналіз статистичних даних (рис. 4) дав змогу зарахувати до таких відділень у період 2013–2015 рр. територіальні відділення Харкова, Львова, Києва. Водночас згаданий показник не відображає загальну кількість учнів-членів територіального відділення МАН, яка для кожної області (територіального відділення) є різною. Так, на



**Рис. 4.** Відсоткове співвідношення кількості переможців фінального (III) етапу Конкурсу-захисту до загальної кількості учасників від регіону



рис. 5 показано розподіл конкурсантів фінального етапу Конкурсу-захисту МАНУ за областями в період 2013–2015 рр.

Особливо цікавим, на нашу думку, є розподіл учасників Конкурсу-захисту в розрізі наукових відділень. Так, аналіз даних (рис. 6) дає змогу констатувати невтішні результати: відділення «Фізика та астрономія» (до речі, як і відділення технічного спрямування) упродовж останніх років за кількістю учасників посідає передостаннє місце. Така ситуація є наслідком катастрофічної ситу-

ації, що склалася з викладанням природничих дисциплін у загальноосвітній школі. Проблема багатоаспектна та має у своїй основі суттєве зниження рівня масової шкільної підготовки в галузі фізики й математики впродовж останніх років.

Розподіл учасників фінального (III) етапу Конкурсу-захисту відділення «Фізика та астрономія» за місцем проживання показано на рис. 7. Як бачимо, кількість учнів-учасників фінального етапу із сільської місцевості є недопустимо низькою.

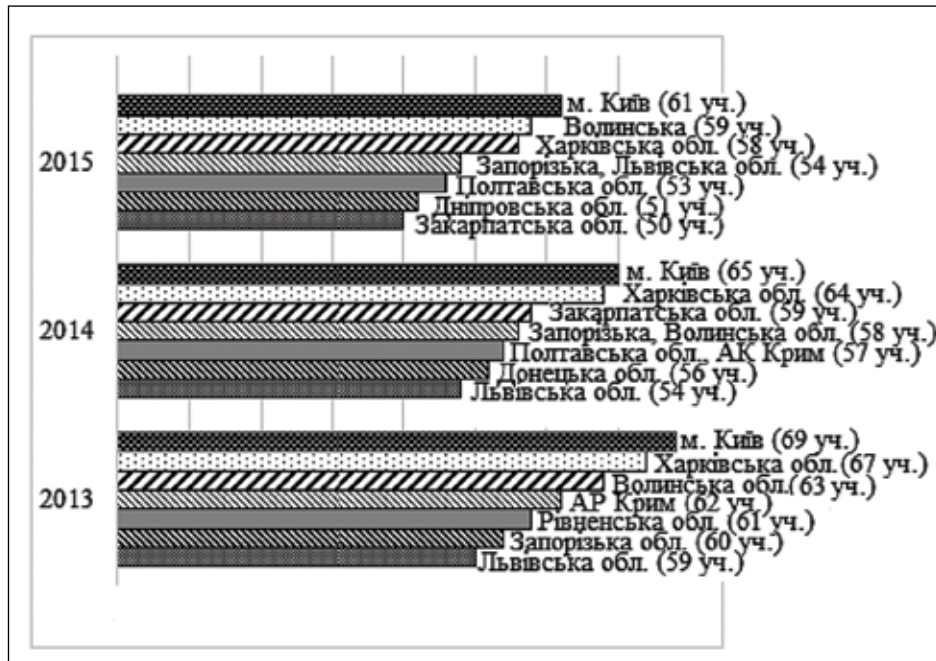


Рис. 5. Розподіл конкурсантів фінального туру Конкурсу-захисту МАН України за областями в період 2013–2015 рр.

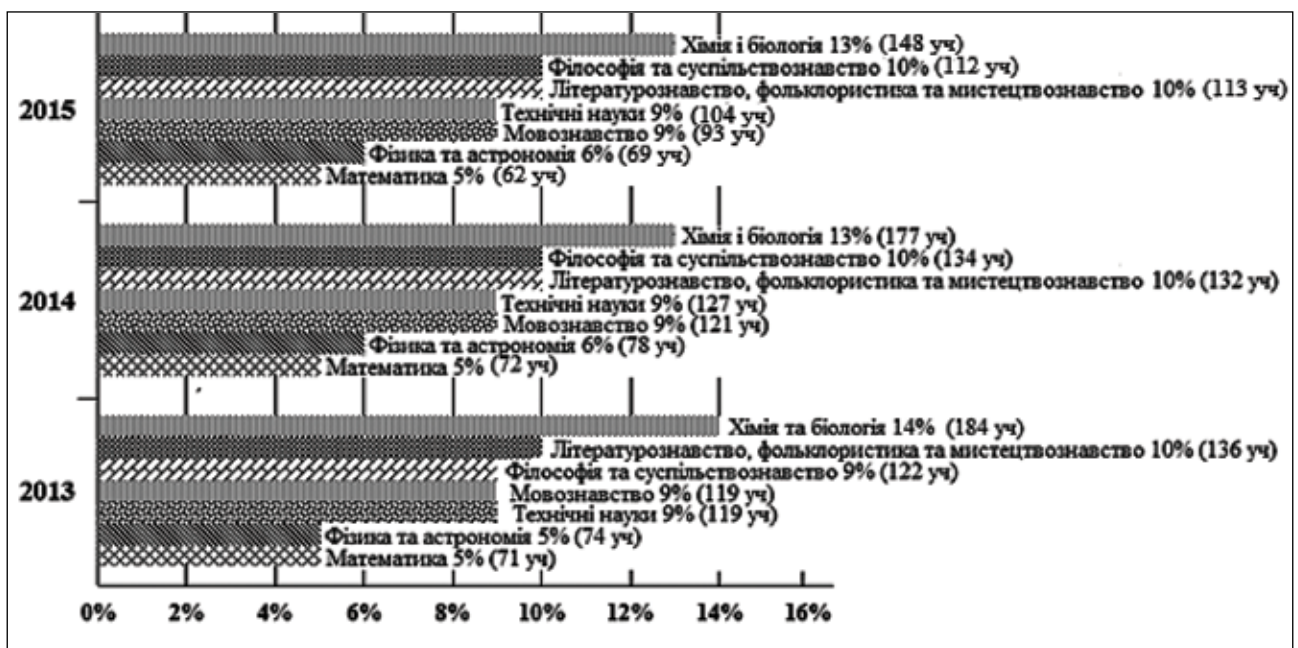


Рис. 6. Розподіл учасників конкурсу-захисту в розрізі наукових відділень

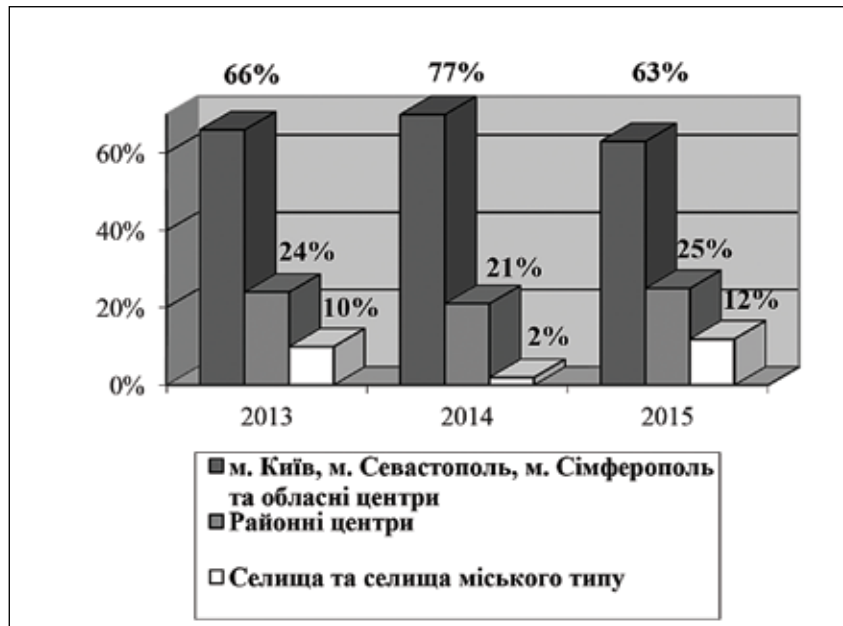


Рис. 7. Розподіл учасників фінального (III) етапу Конкурсу-захисту відділення «Фізика та астрономія» за місцем проживання

Таблиця 1

Розподіл учасників I та II етапів Конкурсу-захисту Сумського територіального відділення МАН (2015 р.)

Відділення	I етап конкурсу-захисту											
	Місце проживання						Усього		Кількість учасників			
	Обласні, республіканські центри		Міста, районні центри		Села, селища міського типу							
	К-ть учасників	К-ть переможців	К-ть учасників	К-ть переможців	К-ть учасників	К-ть переможців	К-ть учасників	К-ть переможців	8 клас	9 клас	10 клас	11 клас
Математика I етап	21	21	32	13	1	1	54	35	4	14	17	19
Математика II етап	12	10	8	5	-	-	20	15	1	3	7	9
Технічні науки I етап	14	10	5	1	1	-	20	11	1	5	3	11
Технічні науки II етап	9	7	2	-	-	-	11	7	-	2	3	6
Фізика та астрономія I етап	4	4	21	16	-	-	25	20	1	3	12	9
Фізика та астрономія II етап	3	2	10	6	-	-	13	8	-	1	7	5
Науки про Землю I етап	16	8	37	20	8	3	61	31	8	18	20	15
Науки про Землю II етап	8	5	20	13	3	-	31	18	1	9	11	10



Особливо в цьому аспекті відмітимо 2014 р., коли кількість учасників із сіл і селищ міського типу становила 2% від загальної кількості фіналістів відділення «Фізика та астрономія». Така обставина є кричущою, недопустимою, такою, що вказує на необхідність термінового повернення уваги на рівні МОНУ та місцевих органів влади до проблем сільської школи (в тому числі й стану позашкільної освіти в сільській школі).

За даними служби статистики України, у 2014–2015 н. р. закінчили школу III ступеня та одержали атестат про повну загальну середню освіту 69 568 учнів сільських шкіл, що становить 48% випускників від загальної кількості, а на початок 2015–2016 н. р. кількість учнів сільських шкіл від загальної їх кількості в межах України становить 32% [6]. Відтак стає зрозумілим, який потенціал має сільська школа і який науковий потенціал, відповідно, втрачає наша держава завдяки такому ганебному ставленню до потреб сільської школи.

У форматі поставленого питання пропонуємо ознайомитися з деякими статистичними даними по Сумському територіальному відділенню МАНУ, а саме з розподілом учасників I та II етапів Конкурсу-захисту деяких секцій природничого й технічного спрямування за період 2015–2016 рр. (таблиця 1 і таблиця 2).

Як видно з наведених даних, у 2015–2016 н. р. в роботі відділень природничого й технічного спрямування Сумського територіального відділення МАНУ практично не брали участі учні сільської місцевості. Так, за 2015 р. із чотирьох обраних відділень у першому етапі брало участь десять конкурсантів, із яких до другого туру пройшов лише один конкурсант. Третій же тур представників сільської місцевості по виділених відділеннях узагалі не зафіксував.

У 2016 р. ситуація змінилася слабо: двадцять учасників I етапу Конкурсу-захисту і три учасника II етапу із сіл і селищ міського типу. До третього туру пройшли два учасники Конкурсу-захисту відділен-

Таблиця 2

**Розподіл учасників I та II етапів Конкурсу-захисту  
Сумського територіального відділення МАН (2016 р.)**

Відділення	I етап конкурсу-захисту											
	Місце проживання						Усього	Кількість учасників				
	Обласні, республіканські центри		Міста, районні центри		Села, селища міського типу							
	К-ть учасників	К-ть переможців	К-ть учасників	К-ть переможців	К-ть учасників	К-ть переможців	К-ть учасників	К-ть переможців	8 клас	9 клас	10 клас	11 клас
Математика I етап	26	21	35	13	4	1	65	23	5	14	25	21
Математика II етап	12	10	8	5	-	-	20	15	1	3	7	9
Технічні науки I етап	17	10	5	1	1	-	23	11	1	7	4	11
Технічні науки II етап	10	7	2	-	-	-	12	7	-	2	4	6
Фізика та астрономія I етап	4	3	20	8	-	-	24	11	1	3	11	9
Фізика та астрономія II етап	3	2	8	5	-	-	11	8	-	1	6	4
Науки про Землю I етап	18	4	45	21	15	3	78	28	5	24	31	18
Науки про Землю II етап	4	2	21	13	3	2	28	17	2	11	10	5





ня «Науки про Землю». Останнє свідчить про загальну тенденцію в межах України, а саме: рівень залучення учнів сільської школи до дослідницької діяльності з природничих і технічних дисциплін дуже низький.

Якісний аналіз робіт учнів-учасників Конкурсу-захисту свідчить про широке коло проблем із фізики, техніки та астрономії, якими цікавляться учні. На фоні серйозних успіхів і досягнень МАНУ простежуються й певні негаразди. Так, на думку голови журі секції «Теоретична фізика», професора кафедри фізики металів фізичного факультету КНУ імені Т. Шевченка, доктора фізико-математичних наук, заслуженого діяча науки і техніки України С.М. Єжова, все більше й більше відчувається вплив Інтернету на роботи, що виявляється в постановці питання, оформленні досліджень, добір ілюстративного матеріалу, джерельній базі тощо. Учений зазначає, що ці недоліки певним чином нівелюють власні здобутки учня [2, с. 40].

Інші науковці, члени журі відмічають, що одним із найбільш розповсюджених недоліків є оформлення науково-дослідницьких робіт, що виявляється в недостатньому рівні знань конкурсантів із базових навчальних дисциплін; реферативно-описовому характері робіт; відсутності власних висновків; фактах плагіату; невідповідності якості робіт рецензіям, які їх супроводжують; недотриманні наукового стилю викладу матеріалу [2; 3; 4; 5].

**Висновки.** Отже, результати аналізу статистичних даних роботи МАНУ з учнівською молоддю дають змогу зробити такі висновки: 1) МАНУ успішно реалізовує свою освітню мету, охоплюючи з кожним роком дедалі більшу кількість обдарованої молоді з різних регіонів України; 2) Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАНУ є основною складовою системи виявлення, розвитку й підтримки обдарованих, здібних до наукової діяльності дітей і талановитої

української молоді, здійснює надзвичайно ефективну роботу, оскільки учні отримали можливість не лише глибоко розібратись у питаннях природничих дисциплін в обсязі шкільної програми, а й зайнятися вивченням багатьох наук; 3) у процесі організації роботи МАНУ недостатня увага приділяється учням із сільської місцевості.

До перспективи подальших розвідок у цьому напрямі ми зараховуємо, по-перше, вивчення умов створення та функціонування в навчальних закладах цілісної системи відбору, діагностики й навчання обдарованих учнів; по-друге, підвищення ефективності дослідницької роботи учнів сільської місцевості в Малій академії наук України та шкільних наукових товариствах учнів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Вашуленко О.С. Молоді науковці НАН України: стан та перспективи / О.С. Вашуленко // Наука та наукознавство. – 2014. – № 2. – С. 34–41. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [file:///C:/Users/%D0%91%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%81/Downloads/NNZ\\_2014\\_2\\_8.pdf](file:///C:/Users/%D0%91%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%81/Downloads/NNZ_2014_2_8.pdf).
2. Інформаційно-аналітичний звіт 2014: III етап Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України / відп. за випуск: О.В. Лісовий. – К., 2014. – 300 с.
3. Інформаційно-аналітичний звіт 2015: III етап Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України / відп. за випуск: О.В. Лісовий. – К., 2015. – 272 с.
4. Річний звіт за підсумком діяльності Національного центру «Мала академія наук України» у 2013 році / відп. за випуск: О. Лісовий, О. Пономаренко. – К. : ТОВ «СІТПРІНТ», 2013. – 226 с.
5. Річний звіт за підсумком діяльності Національного центру «Мала академія наук України» у 2014 році / відп. за випуск: О. Лісовий, О. Пономаренко. – К. : ТОВ «СІТПРІНТ», 2014. – 306 с.
6. Статистичні дані про загальноосвітні навчальні заклади України за 2014–2015 та 2015–2016 н. р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/statistichni-dani-pro-zagalnoosvitni-navchalni-zakladi-ukrayini-za-2014/2015-ta-2015/2016-n.-r.html>.



УДК 303.4.025+37.025.7+372.853

## ДОСЛІДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ КУРСУ «МАТЕМАТИЧНИЙ АПАРАТ ФІЗИКИ» ЩОДО РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ

Даценко І.П., асистент  
кафедри фізики та методики її викладання  
Запорізький національний університет

У статті порушено проблему оцінювання рівня розвитку критичного мислення студентів у галузі фізики. Пропонується до уваги спеціально створений тест, який базується на використанні міжпредметних зв'язків фізики й математики. Представлено результати дослідження ефективності пропедевтичного курсу «Математичний апарат фізики» стосовно розвитку критичного мислення майбутніх учителів фізики.

**Ключові слова:** критичне мислення, педагогічний експеримент, математичний апарат фізики, міжпредметні зв'язки, тест на критичне мислення.

В статті затронута проблема оцінювання рівня розвитку критичного мислення студентів в області фізики. Пропонується до уваги спеціально створений тест, базуючийся на використанні міжпредметних зв'язків фізики й математики. Представлено результати дослідження ефективності пропедевтичного курсу «Математичний апарат фізики» стосовно розвитку критичного мислення майбутніх учителів фізики.

**Ключевые слова:** критическое мышление, педагогический эксперимент, математический аппарат физики, межпредметные связи, тест на критическое мышление.

Datsenko I.P. THE STUDY OF THE "MATHEMATICAL APPARATUS OF PHYSICS" EFFECTIVENESS FOR CRITICAL THINKING DEVELOPMENT OF PHYSICS TEACHERS TO BE

The article deals with the issue about level estimation of critical thinking development. The author offers new test, based on interdisciplinary relations of physics and mathematics. Research results of effectiveness of special propaedeutic course for critical thinking development of future physics teachers are presented in the article.

**Key words:** critical thinking, educational experiment, mathematical apparatus of physics, interdisciplinary relations, critical thinking test.

**Постановка проблеми.** У зв'язку з інтересом до проблеми критичного мислення постає питання стосовно оцінювання рівня його розвитку. Сьогодні тести на критичне мислення широко використовуються у Сполучених Штатах Америки та Європі як окремі екзамени для школярів і студентів, як складові екзаменів із різних дисциплін, а також при прийомі на роботу фахівців різної кваліфікації. Знайдені нами напрацювання українських учених у цьому напрямі включають адаптацію англомовних тестів, а в деяких випадках являють собою просто їх переклад.

Займаючись питаннями розвитку критичного мислення майбутніх учителів фізики, ми також зацікавилися створенням тестів, які б дали змогу оцінити вплив розробленої нами методики на розвиток критичного мислення студентів у галузі фізики.

**Ступінь розробленості проблеми.** Оскільки термін «критичне мислення» виник ще на початку ХХ століття, з того часу проведено чимало різноманітних експериментальних досліджень.

Частина дослідників вважає, що навички критичного мислення можуть бути узагальнені та описані без прив'язки до певної галузі знань і формувати їх потрібно окремо в узагальненому вигляді через упровадження окремого курсу [1; 2]. Перевіряти зміни в рівні розвитку критичного мислення студентів після вивчення такого спеціально організованого курсу найчастіше пропонується за допомогою стандартизованих тестів. Найбільш поширеними серед них є *Watson-Glaser Test* [3] і *California Critical Thinking Skills Test* [4]. Обидва тести базуються на певних моделях критичного мислення, прийнятих компаніями-розробниками; за формою складаються із запитань із вибором правильної відповіді, розрахованих на короткий проміжок часу. Наголосимо ще раз на тому, що розглядувані тести не прив'язані до певної галузі знань: тематика їхніх завдань охоплює широке коло питань і ситуацій, які середній респондент здатен зрозуміти, навіть якщо він не дуже добре знайомий із предметною галуззю. Те саме стосується й тих широко застосовуваних тестів здібностей людини, де

перевірка навичок критичного мислення є однією зі складових тесту [5; 6].

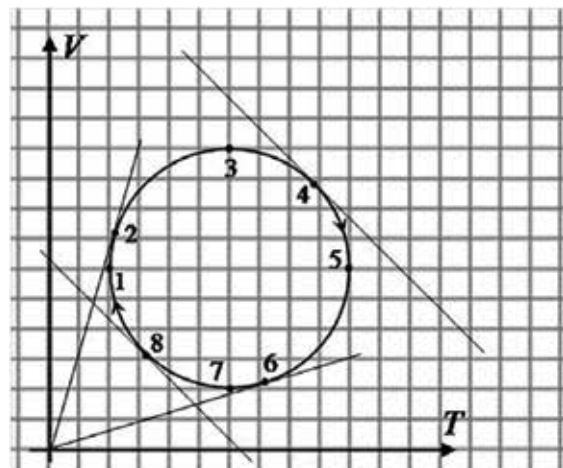
Інші дослідники переконані, що навички критичного мислення можуть бути сформовані лише в контексті певної галузі знань [7–11]. При такому підході знання й навички мислення мають набуватися одночасно, а критичне мислення розглядається як спосіб вивчення будь-якої галузі знань. Розробники *International Critical Thinking Test* спробували врахувати специфіку предметної галузі [12]. Виконуючи тест, респондент повинен прочитати запропонований текст і дати розгорнуті відповіді на запитання стосовно його головної ідеї, гіпотез, понять, висновків тощо. Специфіка галузі тут відображена саме у використуваному тексті: для тестування викладач може обрати розділ підручника, передову статтю чи професійне есе за потрібною темою. Але виконувати й перевіряти такий тест не надто зручно.

Чимало дослідників використовують суттєво інші підходи до оцінювання рівня розвитку критичного мислення, які базуються на застосуванні рефлексії [13; 14] або створюють власні тести [15; 16]. На основі аналізу 42 емпіричних досліджень, що були проведені між 1994 та 2009 роками, автори [7] дійшли висновку, що стандартизовані тести мають певні обмеження щодо виявлення змін у критичному мисленні, особливо якщо це стосується застосування критичного мислення в конкретній галузі знань.

На нашу думку, здатність людини критично мислити в рамках певної галузі знань суттєво спирається на ті специфічні техніки і стратегії отримання умовиводів, які в ній використовуються. Приклад фізики в цьому стосунку є достатньо показовим: більшість методів цієї науки базуються на застосуванні математики. Для майбутніх учителів фізики в Запорізькому національному університеті був уведений спеціальний курс «Математичний апарат фізики», який спрямований на формування навичок критичного мислення на основі міжпредметних зв'язків [17; 18]. Для перевірки ефективності курсу щодо розвитку критичного мислення нами був створений спеціальний тест, про результати використання якого далі й піде мова.

**Мета статті** – порушити проблему оцінювання рівня розвитку критичного мислення студентів у галузі фізики.

**Виклад основного матеріалу.** Розроблений нами тест був створений на матеріалі навчальної дисципліни «Молекулярна фізика та термодинаміка» курсу загальної фізики. Наведемо далі його умову.



На рисунку зображено зв'язок між об'ємом  $V$  та температурою  $T$  для незмінної кількості  $\nu$  ідеального одноатомного газу під час деякого кругового процесу.

**Нагадування:** 1. Рівняння стану ідеального газу має вигляд  $pV = \nu RT$  де  $p$  – тиск,  $R$  – універсальна газова стала.

2. Внутрішня енергія  $U$  ідеального одноатомного газу визначається формулою .

$$U = \frac{3}{2} \nu RT ,$$

Позначте правильність або хибність наведених далі тверджень знаками «+» або «-».

1. Об'єм газу набуває максимального значення в точці 4.
2. Об'єми газу в точках 1 і 5 однакові.
3. При переході 2→3 об'єм газу збільшується.
4. Температура газу набуває максимального значення в точці 5.
5. Температура газу в точці 3 більша за його температуру в точці 7.
6. Температура газу при переході 8→1 зростає.
7. Внутрішня енергія газу протягом усього процесу залишається незмінною.
8. Внутрішня енергія газу в точках 3 і 7 однакова.
9. Внутрішня енергія газу є найменшою в точці 8.
10. Внутрішня енергія газу зменшується при переході 1→2.
11. Вираз  $V/T$  набуває мінімального значення в точці 7.
12. Вираз  $p/T$  набуває мінімального значення в точці 3.
13. Вираз  $pV$  набуває максимального значення в точці 5.
14. Тиск газу в точці 3 більший за його тиск у точці 5.
15. Тиск газу в точці 4 більший за його тиск у точці 8.
16. Точки 7 і 5 належать одній ізобарі.



17. Точки 1 і 7 належать одній ізотермі.

18. Вираз  $VT$  набуває мінімального значення в точці 8.

19. Вираз  $p/T^2$  набуває мінімального значення в точці 4.

20. Вираз  $pT$  набуває максимального значення між точками 5 і 6.

Наведений тест студенти виконували двічі: перший раз – перед початком вивчення курсу «Математичний апарат фізики», на початку I семестру; другий раз – на початку III семестру, до вивчення курсу «Молекулярна фізика та термодинаміка». Звичайно, деякі поняття мали бути знайомими ще зі школи, але наш досвід свідчить про те, що цей факт не дуже допомагає під час виконання тесту. Більше того, необхідний фактичний матеріал із фізики був наведений прямо в умові. А для успішного виконання запропонованого завдання необхідно було використати навички застосування математичних знань до незнайомої фізичної ситуації, зокрема виконання завдань потребувало взаємного перекладу інформації, представленої в різних формах: графічній, текстовій, у вигляді формул. Крім цього, студентів попередили про спеціально введену систему штрафів: якщо за кожну правильну відповідь нараховувався 1 бал, то за кожну неправильну – загальна сума зменшувалася на 0,25 бала. Отже, з одного боку, студенти мусили використовувати методи перевірки отриманих відповідей, а з іншого – обирати, чи ставити відповіді навмання з надією вгадати, чи краще не сподіватися на долю й залишити запитання

без відповіді. І що також важливо, час на виконання цієї роботи був досить обмежений – 25 хвилин.

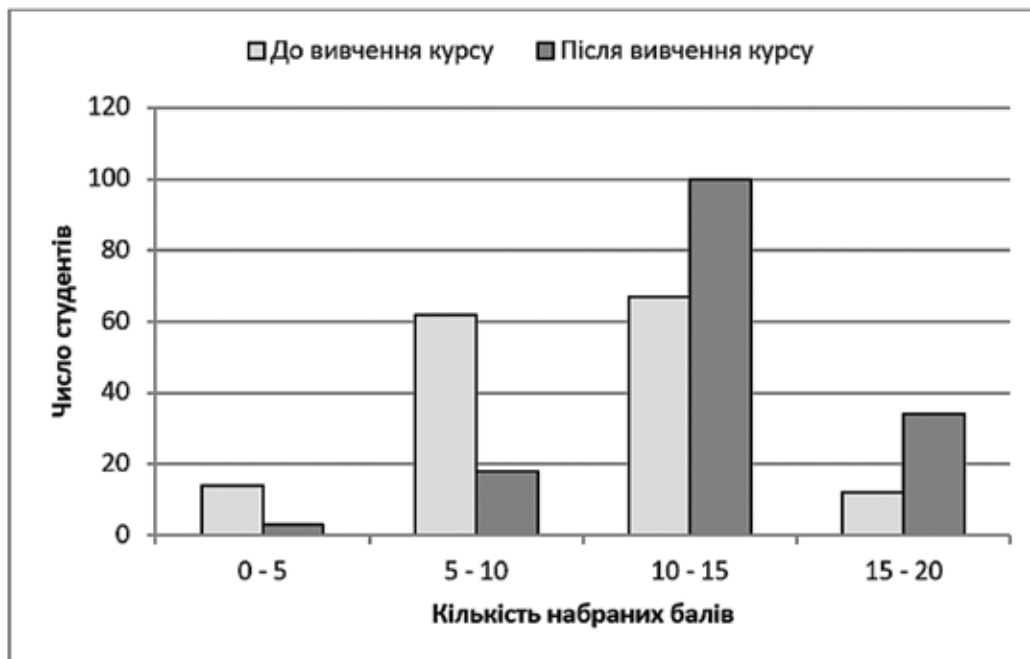
В експерименті взяли участь 155 студентів фізичного факультету Запорізького національного університету (експеримент проходив із 2010 по 2014 роки). За результатами експерименту були побудовані гістограми, які відображали розподіл студентів за рівнями виконання діагностичної роботи (кількістю набраних балів). На рис. 1 світло-сірим кольором зображено результати студентів до вивчення дисципліни «Математичний апарат фізики», темно-сірим кольором – через один семестр після закінчення її вивчення.

Для статистичної перевірки твердження про те, що вивчення курсу «Математичний апарат фізики» сприяє підвищенню результативності виконання студентами створеної діагностичної роботи використаємо критерій Вілкоксона [19, с. 87]. Сформулюємо нульову й альтернативну гіпотези:

– нульова гіпотеза  $H_0$  полягає в тому, що вивчення студентами курсу «Математичний апарат фізики» не впливає на результат виконання ними діагностичної роботи;

– альтернативна гіпотеза  $H_1$  полягає в тому, що вивчення студентами курсу «Математичний апарат фізики» впливає на успішність виконання ними діагностичної роботи.

Для розрахунку критерію Вілкоксона було використане програмне забезпечення STATISTICA 6.1. Отримані результати свідчать про те, що критерій є значимим на



**Рис. 1. Порівняння результатів виконання тесту до та після вивчення курсу «Математичний апарат фізики»**

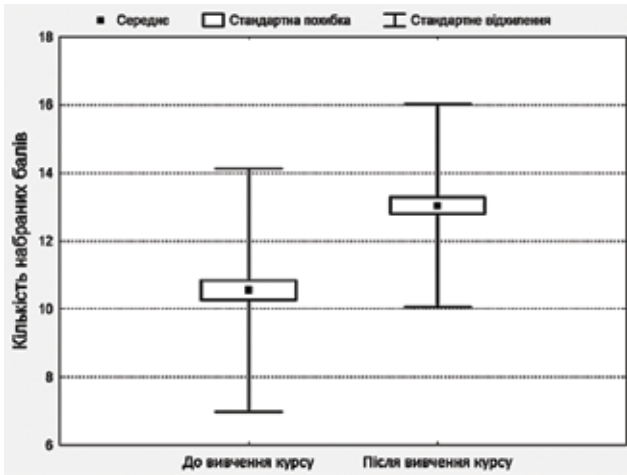


Рис. 2. Порівняння результатів виконання тесту до та після вивчення курсу «Математичний апарат фізики» за допомогою діаграми розмаху

рівні  $p < 0,01$ . Це означає, що з імовірністю, більшою за 99%, правильною є альтернативна гіпотеза, тобто вивчення студентами курсу «Математичний апарат фізики» підвищує успішність виконання ними діагностичної роботи.

Для візуалізації результатів наведемо діаграму розмаху (див. рис. 2), побудовану теж за допомогою системи STATISTICA, на якій зображено середнє значення вимірюваної величини, а також межі стандартної похибки і стандартного відхилення. Із наведеної діаграми ясно видно, що результат виконання студентами діагностичної роботи *після вивчення курсу* «Математичний апарат фізики» має більше середнє значення та менший розкид результатів, ніж *до вивчення курсу*.

Варто звернути увагу на той факт, що експеримент проходив протягом 4 навчаль-

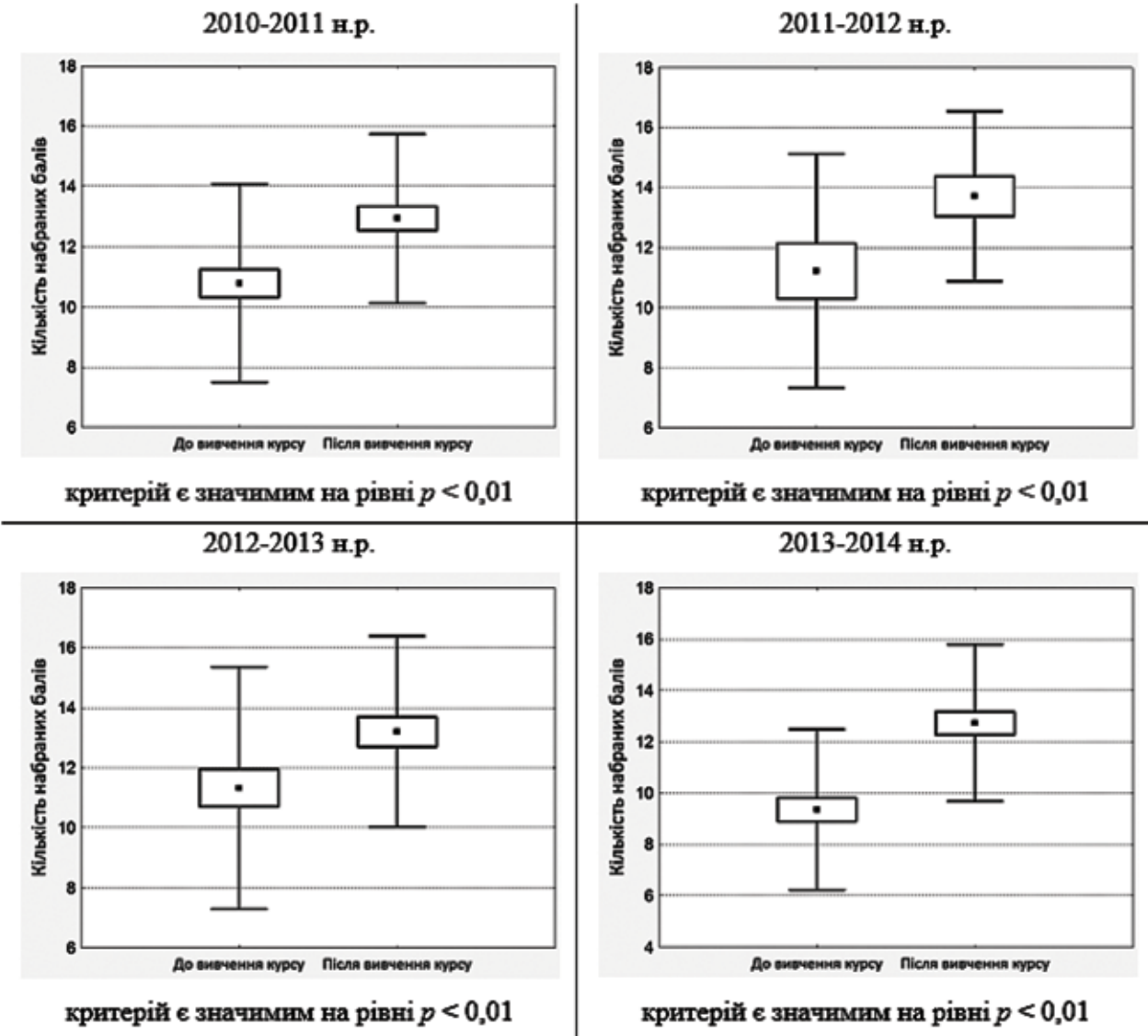


Рис. 3. Діаграми розмаху результатів виконання тесту за роками й рівень значимості критерію Вілкоксона



них років. За цей час зазнавала змін програма курсу «Математичний апарат фізики» й доповнювалося його методичне забезпечення. Тому доцільно буде розглянути результати виконання студентами діагностичної роботи в межах кожного навчального року (для студентів, котрі навчалися за абсолютно однакових умов). Отже, маємо 4 вибірки експериментальних даних: 2010–2011 н. р. (49 студентів), 2011–2012 н. р. (18 студентів), 2012–2013 н. р. (41 студент) і 2013–2014 н. р. (47 студентів).

Для статистичної обробки будемо використовувати знову-таки критерій Вілкоксона. Нульова й альтернативна гіпотеза залишаються такими самими:  $H_0$  – вивчення студентами курсу «Математичний апарат фізики» не впливає на результат виконання ними діагностичної роботи;  $H_1$  – вивчення студентами курсу «Математичний апарат фізики» впливає на результат виконання ними діагностичної роботи.

Далі наведемо діаграми розмаху результатів за роками (див. рис. 3) і результати обчислення критерію Вілкоксона за допомогою програми STATISTICA.

Як бачимо, обчислення значення критерію Вілкоксона свідчить про те, що для всіх випадків критерій є значимим на рівні  $p < 0,01$ . Це означає, що з імовірністю, більшою за 99%, правильною в кожному випадку є альтернативна гіпотеза, тобто вивчення студентами курсу «Математичний апарат фізики» підвищує успішність виконання ними діагностичної роботи.

Ми спеціально звертали увагу студентів на те, що за помилкові відповіді будуть нараховуватися штрафні бали. Цікавим є також питання, чи вплинуло вивчення курсу «Математичний апарат фізики» на кількість неправильних відповідей під час виконання діагностичної роботи.

Проаналізуємо спочатку загальні результати (за 4 роки експерименту). На рис. 4 подані гістограма та відповідна діаграма розмаху, з яких можна зробити висновок, що середнє значення помилкових відповідей після вивчення курсу зменшилось.

Цей якісний висновок підтверджується застосуванням критерію Вілкоксона для статистичної обробки отриманих даних. Розрахунок показує, що критерій є значимим на рівні  $p < 0,01$ . Це означає, що з імовірністю, більшою за 99%, вивчення студентами курсу «Математичний апарат фізики» приводить до зменшення кількості неправильних відповідей у діагностичній роботі.

Що стосується результатів за різними роками, то для економії місця ми не будемо наводити їхню візуалізацію. Скажемо лише, що гіпотеза про вплив вивчення студентами курсу «Математичний апарат фізики» на кількість помилок у діагностичній роботі підтвердилася з імовірністю, більшою за 99%, для студентів 2010–2011, 2011–2012 і 2013–2014 н. р.

**Висновки.** Для перевірки результативності курсу «Математичний апарат фізики» щодо розвитку критичного мислення майбутніх учителів фізики був створений спеціальний тест, який базувався на основі міжпредметних зв'язків фізики й математики.

Проведений протягом чотирьох років експеримент показав, що з імовірністю 99% вивчення курсу «Математичний апарат фізики» покращує результативність виконання розробленого тесту. Крім цього, була помічена тенденція до зменшення кількості помилок під час виконання завдань тесту після вивчення курсу «Математичний апарат фізики».

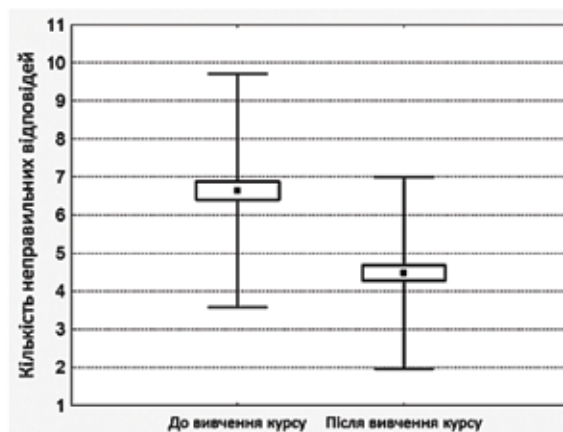
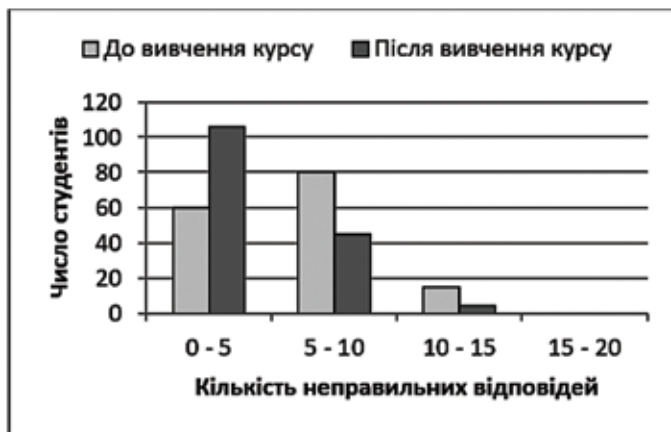


Рис. 4. Гістограма й діаграма розмаху для кількості неправильних відповідей під час виконання тесту до та після вивчення курсу «Математичний апарат фізики»

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Gelder T. Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science / T. Gelder // *College Teaching*. – Taylor & Francis, Ltd., 2005. – Vol. 53, № 1. – P. 41–48.
2. Halpern D.F. Assessing the effectiveness of critical thinking instruction / D.F. Halpern // *The Journal of General Education*. – Penn State University Press, 1993. – Vol. 42, № 4. – P. 270–286.
3. The Gold Standard Critical Thinking Test [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.thinkwatson.com/assessments/watson-glaser>. – Last access 19.08.16. – Title from the screen.
4. California Critical Thinking Skills Test (CCTST) [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.insightassessment.com/Products/Products-Summary/Critical-Thinking-Skills-Tests/California-Critical-Thinking-Skills-Test-CCTST>. – Last access 19.08.16. – Title from the screen.
5. Graduate Management Admission Test [Electronic resource]. – Access mode : [https://en.wikipedia.org/wiki/Graduate\\_Management\\_Admission\\_Test#Analytical\\_Writing\\_Assessment\\_28AWA.29](https://en.wikipedia.org/wiki/Graduate_Management_Admission_Test#Analytical_Writing_Assessment_28AWA.29). – Last access 19.08.16. – Title from the screen.
6. Critical Thinking (C-ARA) [Electronic resource]. – Access mode : <https://www.testpartnership.com/critical.html>. – Last access 19.08.16. – Title from the screen.
7. Behar-Horenstein L.S. Teaching Critical Thinking Skills In Higher Education: A Review Of The Literature / L.S. Behar-Horenstein, L. Niu // *Journal of College Teaching & Learning*. – 2011. – Vol. 8, № 2. – P. 25–42.
8. Ennis R.H. Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research / R.H. Ennis // *Educational Researcher*. – American Educational Research Association, 1989. – Vol. 18, № 3. – P. 4–10.
9. Silva E. Measuring Skills for The 21st-Century Learning / E. Silva // *Phi Delta Kappan*. – PDK International, 2009. – Vol. 90, № 9. – P. 630–634.
10. Case R. Bringing Critical Thinking to The Main Stage / R. Case // *Education Canada*. – Canadian Education Association, 2005. – Vol. 45, № 2. – P. 45–49.
11. Pithers R.T. (2000). Critical Thinking in Education: A Review / R.T. Pithers, R. Sode // *Educational Research*. – 2000. – Vol. 42, № 3. – P. 237–249.
12. International Critical Thinking Test [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.criticalthinking.org/pages/international-critical-thinking-test/619>. – Last access 19.08.16. – Title from the screen.
13. Plath D. Evaluating the outcomes of intensive critical thinking instruction for social work students / D. Plath, B. English, L. Connors & A. Beveridge // *Social Work Education*. – 1999. – Vol. 18, № 2. – Pp. 207–217.
14. Lierman J. Effects of instructional methods upon the development of critical thinking skills in baccalaureate nursing students: PhD dissertation / J. Lierman. – University of Missouri at Kansas City. – 1997. – 156 p.
15. Terry D.R. Using the case study teaching method to promote college students' critical thinking skills: PhD dissertation : 0714 Science Education / D.R. Terry. – State University of New York at Buffalo. – 2007. – 175 p.
16. Erceg N. Probing students' critical thinking processes by presenting ill-defined physics problems / N. Erceg, I. Aviani, V. Mešić // *Revista Mexicana de Física E*. – 2013. – Vol 59, № 1. – P. 65–76.
17. Минаев Ю.П. Вводный курс «Математический аппарат физики» для студентов физического факультета университета / Ю.П. Минаев, П.И. Самойленко, И.П. Кенева // Модульные технологии обучения в системе непрерывного профессионального образования (теория и практика) // Сборник научных трудов X Международной научно-методической конференции. – М., 2004. – Вып. 8. – Ч. 2. – С. 97–103.
18. Кенева І.П. Математична адаптація першокурсників фізичного факультету / І.П. Кенева, О.А. Лозовенко, Ю.П. Мінаєв // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія «Педагогічна». – Кам'янець-Подільський, 2010. – Вип. 16. – С. 279–285.
19. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2000. – 350 с.



УДК 378.126

## ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Зейналлы А.Ш., докторант

*Институт проблем образования Азербайджанской Республики*

В статье анализируются понятие «игра», подходы к его определению. Выявляется их воспитательный, развивающий, обучающий потенциал. Обосновывается мысль о том, что наиболее адекватно задачам подготовки магистрантов к будущей педагогической деятельности соответствуют игровые технологии. Несмотря на безусловный интерес и очевидную эффективность, внедрению игровых технологий в практику подготовки магистрантов к педагогической деятельности мешает отсутствие четко разработанной теории и методики их использования в учебном процессе.

**Ключевые слова:** *игра, игровые технологии, педагогическая деятельность, педагогические компетенции, обучение, творческое мышление.*

У статті аналізуються поняття «гра», підходи до його визначення. Виявляється їх виховний, розвивальний, навчальний потенціал. Обґрунтовується думка про те, що найбільш адекватно завданням підготовки магістрантів до майбутньої педагогічної діяльності відповідають ігрові технології. Незважаючи на безумовний інтерес і очевидну ефективність, упровадженню ігрових технологій у практику підготовки магістрантів до педагогічної діяльності заважає відсутність чітко розробленої теорії та методики їх використання в навчальному процесі.

**Ключові слова:** *гра, ігрові технології, педагогічна діяльність, педагогічні компетенції, навчання, творче мислення.*

### Zeynally A.Sh. DIDACTIC POTENTIAL OF GAME TECHNOLOGIES

The article analyzes the concept of “game” approach to its definition. Identify their bringing up, developing, learning potential. It substantiates the idea that the most adequate to prepare undergraduates for future teaching activities correspond to gaming technology. Despite the undoubted interest and the obvious efficiency, introduction of gaming technology in the practice of training undergraduates to teaching hampered by lack of clearly developed theory and methods of their use in the educational process.

**Key words:** *game, game technologies, pedagogical activity, pedagogical competence, training, creative thinking.*

**Постановка проблемы.** Интенсивные изменения, динамика процессов, происходящих в мире в том числе в сфере образования, сильная конкуренция на рынке труда, стремительное старение профессиональных знаний предъявляют повышенные требования к подготовке магистрантов к педагогической деятельности. Этот процесс также стал крайне динамичным и подвижным. К педагогическому образованию предъявляются все новые и новые требования. Сегодня от педагога требуются высокая мобильность, умение адаптироваться к быстро меняющимся условиям, готовность к непрерывному образованию, высокий уровень общего развития, коммуникативные способности, высокий профессионализм, умение принимать самостоятельные решения, нестандартно мыслить. Выпускники магистратуры должны знать основные элементы педагогической системы и пути их совершенствования, принципы управления познавательной деятельностью, мотивацию учебной деятельности, пути активизации творческого мышления обучаемых, взаимодействия субъектов педагогического процесса, основные методы

подбора учебного материала по курсу, рациональные методы изложения материала и т. д.

**Степень разработанности проблемы.** Дидактические игры имеют богатую историю, связанную с именами многих выдающихся мыслителей человечества. Так, для Ж.Ж. Руссо игра была непринужденной естественностью, для Ф. Шиллера – эстетическим состоянием. Немецкий психолог и лингвист К. Бюлер понимал игру как функциональное желание [4, с. 461]. Для известного немецкого педагога Г. Кершенштейнера игра – обучение, где надо «совместно стремиться, сообща организовывать и свободно подчиняться» [7]. Дидакт Г. Шойерль пришел к выводу, что игра – это «прафеномен», и выделил разнообразные ее черты: момент свободы, внутренняя бесконечность, многозначность, внутренняя сплоченность, соотнесенность с непосредственной реальностью [9, с. 7]. Ф. Фребель и М. Монтессори видели в игре наивысшую степень детского развития. Они показали, как тесно примыкают друг к другу детское экспериментирование и детская игра. Обе деятельности в педагогическом поле часто





переходят друг в друга. Обращая внимание на то, что грань между игрой и работой не всегда очевидна, М. Монтессори видела особое значение игры как раз в том, что дети, спланировав вокруг выполнения той или иной работы, стихийно переходят от чисто шуточной деятельности к намеренной и выносливой деятельности рабочего характера. Поэтому она отдавала предпочтение играм, которые ведут к развитию практических навыков и опыта детей в различных областях повседневной жизни.

Нидерландский историк и культуролог Й. Хейзинга в знаменитом труде "Homo Ludens" («Человек играющий») определяет игру следующим образом: «Игра есть добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам, с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием «иного бытия», нежели «обыденная» жизнь» [8, с. 20]. Для подтверждения своего тезиса о том, что происхождение всех культур – в игре, он привлек обширный материал, который не был до него использован никем из теоретиков культуры.

Но ни одно из определений игры не является удовлетворительным, а, напротив, обуславливает еще больше вопросов. Ответить на вопрос, что такое игра, оказалось одной из самых трудных задач человечества. От философов античности до архитекторов модерна исследователи снова и снова пытались охватывать суть игры, но общепринятого определения понятия «игра» на сегодняшний день нет. Консенсус достигнут только в одном: понятие «игра» нужно описывать в ряде структурных признаков, а также в вопросе о функциях, среди которых исследователи отмечают развлекательную (развлечение, удовольствие, воодушевление); коммуникативную (усвоение навыков и техники общения, мимики, движения, управления своим состоянием), диагностическую (игра позволяет преподавателю наблюдать за чрезвычайно стихийным поведением игроков, что открывает ему путь в их внутренний мир); терапевтическую (игра – надежное терапевтическое средство для смягчения или устранения различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности); коррекционную (внесение необходимых изменений в содержание тех или иных личностных показателей); социализации (игра – одно из средств включения в систему общественных отношений, усвоения богатств культуры).

Сказанное подтверждают и К. Сален, и Э. Циммерман, которые в книге «Правила игры: основы игрового дизайна» ("Rules of Play: Game Design Fundamentals") сравнивают определения, данные понятию «игра» различными авторами [6]. Для этого они выделяют 15 различных признаков, которые приводятся в определениях 8 авторов, и сравнивают, насколько часто они упоминаются. Признака, который бы приводился во всех определениях, не оказалось. Один из чаще упоминавшихся (в семи определениях) признаков игры состоял в том, что у игр есть правила, которые ограничивают в действиях. Далее следует признак, по которому игры ориентированы на результат. Данный признак упоминается в 5 из 8 определений. Наиболее часто упоминавшийся признак игры – свобода цели. Цель игры – в ней самой.

**Целью статьи** является рассмотрение проблемы использования игр как дидактического инструмента в процессе преподавания различных дисциплин. Современные интерактивные способы обучения помогают активизировать потенциал игр как обучающей технологии.

Прежде всего, проанализированы различные подходы ученых к указанной проблеме, затем на основе концептуального подхода определены основные направления организации игровых технологий в целях подготовки магистрантов к будущей педагогической деятельности.

**Изложение основного материала.** Анализ ситуации на рынке труда показал, что работодатели испытывают большую потребность в специалистах, в трудовые функции которых входит преподавание, репетиторство и т. д. Каждому человеку, специалисту периодически приходится занимать педагогическую позицию, выступать в роли педагога. Поэтому он должен знать педагогические законы, точнее, вытекающие из них принципы и уметь применять их на практике.

Возможность в годы обучения в магистратуре получить дополнительное образование педагогического профиля расширяет функциональные возможности выпускника магистратуры.

Чтобы сформировать такие компетенции, арсенал технологий обучения в вузах, в том числе педагогических, пополняется все новыми и новыми технологиями. Эти технологии должны обладать воспитывающим, развивающим, коррекционным, психотерапевтическим потенциалом. В силу соответствующих им признаков (обучающих, воспитывающих, развивающих и т. д.) этому наиболее соответствуют игровые



технологии. Такие виды учебно-профессиональной деятельности, как деловые, профессионально-имитационные, учебно-ролевые, дидактические игры, игры-тренинги, способствуют формированию профессионального мышления и навыков профессионального адекватного и целесообразного поведения будущих специалистов. Именно поэтому в профессиональной подготовке будущего учителя, на наш взгляд, игровым технологиям следует уделять наибольшее внимание.

Что, по сути, делает ребенок, когда играет? На этот простой, казалось бы, вопрос не существует однозначного ответа. Мы знаем, что дети всех культур и обществ нуждаются для своего здорового развития и познания окружающего мира в игре. Посредством игровой деятельности они входят в мир вещей и человеческих отношений, расслабляются и в то же время постепенно добывают массу практических навыков и знаний, которые требуются для жизни.

Игра проявляется в бескрайних видах и вариациях, протекает при самых различных условиях и обстоятельствах и может поэтому выполнять для ребенка и для взрослого разные функции, иметь для них разные значения.

Игра не является просто основной деятельностью в детском возрасте. Она пронизывает всю человеческую жизнь и социальна по своему происхождению и по своей природе. Все следующие за дошкольным возрастными периодами со своими ведущими видами деятельности не вытесняют игру, а продолжают включать ее на новом качественном уровне. И в каждом возрасте игра имеет свои особенности.

Игра – это явление жизни, которое каждый человек познает изнутри сам. Каждый из нас иногда играл и может рассуждать о ней, исходя из собственного опыта, подчеркивает немецкий философ Э. Финк в книге «Oase des Glucks» («Оазис счастья») [5]. Как известно, в его творчестве игра занимала исключительное место. Вопреки мнению тех, кто характеризует игру как бесцельное поведение, как деятельность без конкретной цели и с точки зрения наблюдателя не приносящую никаких непосредственных преимуществ тому, кто играет, Э. Финк убежден, что игра в определенной мере есть и целевая деятельность. По его мнению, «в каждой игре существует какой-либо заранее сформулированный проект, намерение, цель, который и организует человека». Э. Финк считает, что в воспитательном плане важно приближать работу в форме творческой игры к ребенку

и постепенно переходить от детских игр к деятельности творческого характера.

По мнению Ж. Пиаже, с помощью игры можно совершенствовать смысловой опыт вместе с моторными навыками, кроме того, развивать более сложные формы мышления, обогащая, таким образом, и аффективную сферу. Аффективная и когнитивная жизнь, таким образом, неразделимы, оставаясь в то же время различными сферами [2].

Для игры существенно то, что игрок отдалается от реальности. В игре для игрока конструируется новая окружающая среда, которая может варьировать от незначительных отклонений от действительности до полного мира фантазий. Игрок отправляется вследствие этого в искусственную ситуацию, которая отрывает его деятельность из первоначального (социального) контекста. Эта искусственная окружающая среда дает ему возможность проводить действия, которые он не может выполнить в реальности. И эти действия характеризуются переживанием, прежде всего, неизвестности (напряжением), эмоциональной насыщенностью.

Вопреки устоявшемуся мнению, игра и серьезность – не противоположности. Вот что писал З. Фрейд по данному поводу: «... каждый играющий ребенок ведёт себя подобно поэту, созидая для себя собственный мир или, точнее говоря, приводя предметы своего мира в новый, удобный ему порядок. В таком случае было бы несправедливо считать, что он не принимает этот мир всерьёз; напротив, он очень серьёзно воспринимает свою игру, затрачивая на нее большую долю страсти. Игре противоположна не серьезность, а действительность. Вопреки всей увлеченности, ребенок очень хорошо отличает мир своей игры от действительности и с охотой подкрепляет свои воображаемые объекты и ситуации осязаемыми и видимыми предметами реального мира... Ведь и поэт, подобно играющему ребенку, делает то же: он создает фантастический мир, воспринимаемый им очень серьёзно, то есть, затрачивая на него много страсти, в то же время четко отделяя его от действительности» [3, с. 129].

Традиция противопоставления игры и серьезности восходит к античности. Так, Аристотель отделял игру от работы. Работа, по его мнению, требует серьезного рационального поведения. Это разграничение в последующем разделяли многие авторы. Однако, на наш взгляд, игра может быть «серьезна», если человек глубоко увлечен игрой и полон решимости. Подобно тому, как все процессы в природе, взаи-



модействующие друг с другом, подчинены правилам, игры также требуют правил, и это свойство игры нужно подчеркнуть особо. Без правил человеческое взаимодействие невозможно. В обществе других людей мы должны приспосабливаться к обычаям этих людей, если хотим быть приняты ими. Нужно держаться за так называемые «правила игры» общества. И вся жизнь с этой точки зрения является игрой. Именно выполнение правил во время игры и доставляет максимальное удовольствие. Причем играющий добровольно подчиняется определенным правилам, что делает его поведение осмысленным и осознанным. Поэтому все зависит от того, что понимать под «серьезностью». Вместе с тем ошибочно полагать, что раз игра – это то, что требует правил, то все, что требует правил, есть игра.

Опираясь на исследования Й. Хейзинги, А. Новиков выделяет такие особенности игровой деятельности, как ее свободный характер; выход за рамки «обыденной» жизни; обособление от «обыденной» жизни местом действия и продолжительностью; эмоциональное и волевое напряжение; наличие правил; исключительность и обособленность игры, проявляющиеся в таинственности; наличие явления «заигрывания», когда ребенок или взрослый человек не могут вырваться из «плена» игры; порождение игрой игровых ассоциаций людей [1, с. 12–15].

Как и игра вообще, педагогическая игра обладает существенными признаками технологии: четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы. Целью игры может являться обучение участников тем или иным профессиональным умениям и развитие педагогических навыков, тестирование профессиональных навыков и квалификации, личностное развитие, а также обучение поиску оптимальных вариантов действий, принятию решений в различных педагогических ситуациях, основанных на анализе и правильной их оценке. При этом абстрагирование от реальности и погружение в «условность» обеспечиваются с помощью моделирования, т. е. разработки игровой модели, исходя из поставленных педагогических задач и ее реализации. Моделирование определяет, кто и как взаимодействует, как участник узнает о результатах своей деятельности. По результатам игры может быть организована в последующем дискуссия со всеми участниками, основой которой будет поведение участников игры. Дискуссия должна преследовать цель ос-

мыслить пережитый в игре опыт, совместно подвести итоги, обменяться мнениями, защитить свои решения и выводы и провести аналогию между игрой и реальными педагогическими ситуациями. Не принимавшие участия в игре могут вести наблюдение за поведением участников игры и последствиями этого поведения. Можно сделать видеозапись игры. В заключение педагог констатирует достигнутые результаты, отмечает ошибки, формулирует окончательный итог занятия.

Дидактический потенциал игровых технологий (в особенности сюжетно-ролевых игр) заключается, во-первых, в том, что они могут разрабатываться под любую педагогическую задачу, различные ситуации; во-вторых, они являются процедурой реальной деятельности и, как таковые, позволяют моделировать будущую профессиональную педагогическую деятельность, накопить тем самым опыт будущей профессионально-педагогической деятельности, развить компетенции, необходимые для педагогической деятельности; в-третьих, магистранты в процессе подготовки к будущей педагогической деятельности учатся переносить знания и опыт из учебной ситуации в квазипрофессиональную и впоследствии в реальную профессиональную педагогическую деятельность. Непосредственное участие магистрантов в игровом процессе приносит им глубокие знания и практический опыт, которые позволят им применять игру в процессе своей будущей педагогической деятельности всюду, где нужно стимулировать, побуждать детей к учению и развивать при этом их личность в сенсомоторной, когнитивной и аффективной сферах.

В-четвертых, они позволяют развивать такие качества личности, как инициативность, самостоятельность и коллективное взаимодействие, дисциплинированность, ответственность, чувство долга, умение работать в команде, умение руководить и принимать ответственные решения. В-пятых (и это особенно важно), в процессе выполнения своей роли магистранты не просто закрепляют и повторяют полученные теоретические навыки. Задачи обучения выходят и за рамки передачи знаний и развития навыков. У магистрантов формируются ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности, активная позиция по отношению к происходящему. Ведь именно ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности оказывает неизмеримое влияние на индивидуальную судьбу специалиста и судьбу другого человека.



В-шестых, происходят осознание значимости события, в котором магистранты принимают участие, оценка собственного вклада, своевременная коррекция негативных проявлений личности будущего педагога, появляется возможность предотвратить ошибки в будущей самостоятельной профессиональной деятельности, апробировать новые формы и правила, структуры, нормы и методики управления, отрабатываются навыки интеллектуальной групповой работы, способность к коллективному мышлению. В-седьмых, ввиду простоты и доступности, имеется возможность несколько раз эффективно применять типичные педагогические игры; все это является наиболее эффективным способом формирования и развития педагогических компетентностей.

Перечисленные преимущества игры могут использоваться на практике все преподаватели, если они знают об игре больше. Использование элементов игры во многом зависят от понимания педагогом функций и классификации педагогических игр. Каждый преподаватель в силу своих желаний и интересов может придумать свои варианты игр, использовать их в качестве самостоятельных технологий для освоения понятий, темы и другого раздела учебного предмета; как элементы более обширной техники; в качестве занятия или его части (введения, объяснения, закрепления, контроля). Роль самого педагога в игре может быть различной: он может быть прямым участником игры, консультантом, помощником и т. д. Но в любом случае педагог внимательно следит за игрой, корректирует условия игры, ни в коем случае не навязывая ход игры, не подавляя инициативы и самостоятельности.

Без специально разработанного методического обеспечения, разработанных критериев оценки эффективности подготовки магистрантов к педагогической деятельности средствами игровых технологий применение данной технологии неэффективно.

**Выводы.** Таким образом, благодаря эмоциональной включенности участников, высокому уровню интереса и энергетическому подъему, существенному приближению образовательного процесса в вузе к будущей профессиональной деятельности, игровые технологии достаточно эффективны в процессе формирования педагогических компетенций на ступени магистратуры. На наш взгляд, они внесут свой существенный вклад в формирование профессиональной компетентности будущих педагогов.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Новиков А.М. Методология игровой деятельности / А.М. Новиков. – М. : Эгвес, 2006. – 48 с.
2. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2003.
3. Фрейд З. Художник и фантазирование / З. Фрейд. – М., 1995.
4. Buhler K. Die geistige Entwicklung des Kindes / K. Buhler. – Jena, 1929.
5. Fink E. Oase des Glucks / E. Fink. – Munich : Karl Alber, 1957.
6. Katie Salen and Eric Zimmerman (2003) Rules of Play: Game Design Fundamentals, Cambridge MA: MIT Press.
7. Kerschensteiner, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, Leipzig-Berlin, 1923.
8. Huizinga J. Homo ludens / J. Huizinga. – Hamburg, 1956.
9. Scheuerl H. (1975): Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen / H. Scheuerl. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.



УДК 811.512.161 378.147

## ЦІЛІ ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ УСНОГО ТУРЕЦЬКОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ РІВНІ

Кіндрась І.В., к. пед. н.,  
старший викладач кафедри східних мов  
Навчально-науковий центр мовної підготовки  
Національної академії Служби безпеки України

Стаття присвячена дослідженню аспектів цілепокладання в навчанні студентів мовних спеціальностей усного турецького монологічного мовлення на початковому рівні. Здійснено спробу довести, що визначення основної, кінцевої та проміжних цілей, серед яких формування турецької усномовленневої компетентності, – необхідна складова методики навчання студентів в університеті, а чітке формулювання навчальних цілей зумовлює вибір оптимальних методів їх досягнення.

**Ключові слова:** турецька мова, усномовленнева компетентність, цілепокладання, монологічне мовлення, початковий рівень.

Статья посвящена исследованию аспектов целеполагания в обучении студентов языковых специальностей устной турецкой монологической речи на начальном уровне. Предпринята попытка доказать, что определение основной, конечной и промежуточных целей, среди которых формирование турецкой устной речевой компетентности, – необходимая составляющая методики обучения студентов в университете, а четкая формулировка учебных целей обуславливает выбор оптимальных методов их достижения.

**Ключевые слова:** турецкий язык, устноречевая компетентность, целеполагание, монологическая речь, начальный уровень.

Kindras I.V. OBJECTIVES AND CONTENT OF TEACHING ORAL TURKISH MONOLOGICAL STATEMENTS OF STUDENTS ON THE ELEMENTARY LEVEL OF LANGUAGE DEPARTMENTS

This article is devoted to the questions of goal-setting in teaching of oral Turkish monological statements of students of language departments on the elementary level. Attempted to prove that the determination of basic, intermediate and final goals, among which the formation of the Turkish oral speech competence is a necessary component of teaching methodology at the university. A clear formulation of educational goals determines the choice of the best methods to achieve them.

**Key words:** Turkish, oral speech competence, goal-setting, monological statements, elementary level.

**Постановка проблеми.** Процеси глобалізації, які спостерігаються сьогодні у світі, висувують перед державою вимогу виховання багатомовної полікультурної особистості, яка могла б задовольнити в соціокультурному просторі професійні та культурні потреби, вільно спілкуючись іноземними мовами. Розвинуті економічні й туристичні зв'язки між Україною та Туреччиною вплинули на зацікавленість до опанування турецькою мовою як засобом спілкування й міжкультурної взаємодії. Однак навчання турецької мови студентів – це не лише відповідь на міжкультурний запит, а й системний процес досягнення кінцевих і проміжних дидактичних цілей у формуванні множини компетентностей фахівця, осердям якої є усномовленнева компетентність.

**Ступінь розробленості проблеми.** Актуальність теми статті зумовлена необхідністю розроблення методичних засад і новітніх прийомів формування турецької усномовленневої компетентності студентів, котрі вивчають турецьку мову в університе-

ті, спрямованих на досягнення визначених дидактичних цілей.

**Аналіз наукової літератури з теми дослідження** свідчить, що проблема навчання іншомовного усного монологічного мовлення досліджувалася в численних роботах науковців (А. Айдин (A. Aydin), А. Алхазішвілі, А. Артикбаєва, О. Асадчих, М. Балабайко, М. Баташов, Н. Бичкова, Ю. Більге (Y. Bilge), Н. Бориско, В. Бухбіндер, О. Васильєва, Е. Вільялок, Н. Долгалова, Н. Дрaб, Г. Запорожченко, Л. Калініна, М. Калнінь, Г. Китайгородська, Л. Котлярова, А. Литнева, О. Леонтьєв, М. Ляховицький, О. Нечаєва, Ю. Пассов, В. Пашук, О. Петрашук, І. Рахманов, І. Самойлюкевич, В. Скалкін, Н. Соловійова, А. Тарджан (A. Tarcan), Е. Ташдемір (E. Taşdemir), Р. Фастовець, С. Фармер (S. Farmer) та інші).

За останні роки як у теорії, так і на практиці вчені досягли певних результатів у вирішенні проблем навчання монологічного мовлення на початковому рівні у вищій школі (О. Асадчих, М. Балабайко, Г. Бєспа-



лова, П. Болдирева) та молодших школярів (О. Гузь). Окрім того, обґрунтовано доцільність навчання професійно спрямованого й підготовленого монологічного мовлення (О. Васильєва, Н. Драб, І. Самойлюкевич, Н. Соловйова). Визначилася низка напрямів формування іншомовної усномовленневої компетентності: науково представлено використання рольової та ділової ігор як засобів інтенсифікації навчання усного іншомовного спілкування (Г. Бородіна, Т. Доніч, О. Квасова, Г. Китайгородська, І. Кутай (I. Kutay)); розглянуто доцільність навчання монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів (В. Пащук, О. Тимошенко); визначено основи навчання монологічного мовлення із застосуванням відеофонограм (О. Чужик); розроблено типологію відеофонограм і визначено технологію поетапного навчання іншомовного спілкування з використанням відеофонограм (Н. Бичкова, Н. Бориско).

Хоча певним аспектам навчання усного монологічного мовлення студентів мовних спеціальностей присвячено дослідження багатьох учених, більшість сучасних наукових робіт охоплює навчання монологічного мовлення на матеріалі романських і германських мов. Питання формування компетентності студентів в усному турецькому монологічному мовленні потребує ґрунтовнішого наукового дослідження. Крім того, проблема цілепокладання для формування усномовленневої компетентності студентів на заняттях турецької мови у вищій школі розглядається нами вперше в системному зв'язку.

За узагальнену формулу дидактичного процесу ми беремо етапні стадії, визначені С. Подмазіним, а саме: орієнтація – цілепокладання – планування – організація – реалізація – контроль – корекція – оцінка [8, с. 162].

**Мета статті** – дослідження аспектів цілепокладання в навчанні студентів мовних спеціальностей усного турецького монологічного мовлення на початковому рівні.

**Виклад основного матеріалу.** Навчальний процес завжди орієнтований на досягнення поставлених цілей. Мета є системоутворючим фактором підготовки фахівців за освітніми програмами вищої професійної освіти, координуючи зв'язок усіх елементів програми: змісту, методів навчання, форми організації навчання, результату. Мета навчання турецької мови так само є провідним компонентом навчальної програми й зумовлює вибір методів, засобів і прийомів навчання.

Дидактичними цілями навчання студентів мовних спеціальностей усного турецького

монологічного мовлення на початковому рівні ми вважаємо формування вмінь усного турецького монологічного мовлення, які розуміємо в двоєдиному зв'язку – як процес монологічного спілкування та як звершений текст, створений у результаті продукування монологічного висловлювання.

Мета навчання турецької мови, відповідно до чинної програми навчальної дисципліни «Практичний курс турецької мови», полягає в практичному оволодінні цією іноземною мовою як засобом спілкування, а також в оволодінні студентами різними видами мовленневої діяльності й вільному їх використанні в типових ситуаціях спілкування в межах тем, розглянутих за період вивчення дисципліни [7, с. 4]. Отже, **практична мета навчання турецької мови, як і будь-якої іноземної**, полягає у формуванні в студентів іншомовної комунікативної компетентності в усіх видах мовленневої діяльності, яка забезпечувала б їхні комунікативні потреби [2, с. 72].

Зауважимо, що умовою досягнення цієї мети є планування *проміжних* навчальних цілей. Однією з таких цілей визначено високий рівень усномовленневої компетентності студентів як важливої складової іншомовної комунікативної компетентності загалом.

Найважливішою складовою усномовленневої компетентності студента є процес усної комунікації. Проте її неможливо відділити від загальної компетентності мовця. Зміст і структура цієї компетентності визначаються чинниками лінгвокультурного, лінгводіалогічного, лінгвостилістичного характеру. Ми поділяємо позицію В. Карасика, який тлумачить мовну особистість як «багатовимірне утворення» [4, с. 21]. Тому трактуємо усномовленневу компетентність як характеристику мовної особистості, яка володіє набором певних мовленневих компетентностей.

У методиці навчання іноземних мов комунікативна компетентність розглядається як загальне поняття, що інтегрує низку компетентностей: граматичну, лінгвістичну, мовленневу, соціолінгвістичну, прагматичну, стратегічну, соціокультурну тощо – й формує здатність суб'єкта «до міжкультурної взаємодії та до використання мови, що вивчається, як інструмента цієї взаємодії» [3, с. 6].

Отже, формування в студентів, котрі вивчають турецьку мову, комунікативної компетентності, під якою розуміємо здатність студентів здійснювати спілкування засобами турецької мови й застосовувати її як інструмент у діалозі культур, окреслимо як *основну* мету навчального процесу.



За кінцеву мету навчання турецької мови, яке спрямоване на ефективне спілкування, визначимо оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності: рецептивними (аудіюванням і читанням) продуктивними (говорінням і письмом), а також пов'язаними з ними трьома аспектами мови – лексикою, фонетикою, граматику [5, с. 31]. Узагальнена кінцева мета – це сформована комунікативна компетентність із турецької мови.

Отже, опираючись на загальні характеристики усного мовлення, введемо поняття «УСНОМОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТУРЕЦЬКОЇ МОВИ», під яким розуміємо *вміння студентів продукувати монологічні висловлювання типів опису, розповіді й роздуму*.

У процесі формування турецької усномовленнєвої компетентності надзвичайно важливим є початковий рівень, адже це перша спроба реалізації усного мовленнєвого акту, який може здійснюватись як у дитячому, так і зрілому віці. Його важливість довели не лише окремі вчені, а й інституційні організації Європи та Америки, наприклад, Інститут досягнень людського потенціалу (The Institutes for the Achievement of Human Potential). Зважаючи на це, перейдемо до аналізу особливостей початкового рівня навчання усного турецького монологічного мовлення у вищій школі.

Проблема навчання іноземних мов на початковому рівні не нова в лінгводидактиці, проте нині не існує одностайної думки щодо окреслення поняття «початковий рівень» і щодо строків його тривання. Це зумовлює необхідність звернення до нормативних документів, одним із яких є Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (далі – ЗЄР).

Відповідно до ЗЄР, початковий рівень навчання забезпечує оволодіння іноземною мовою студентами на рівні А (елементарний користувач), який охоплює рівні А1 (Break-through/Відкриття/Інтродуктивний) і А2 (Waystage/Виживання) [6, с. 33].

Отже, **рівень А1 (інтродуктивний або відкриття)** вважається найнижчим рівнем генеративного використання мови – точка, в якій той, хто навчається, може спілкуватись простими засобами, ставити прості запитання й відповідати на такі ж запитання про себе, місце проживання, людей, яких він знає, речі, що в нього є, ініціювати й підтримувати розмову простими репліками, які б задовольняли комунікативні потреби на дуже знайомі теми, а не опрацьовувати лише дуже обмежений, повторюваний, лексично організований набір ситуативно-специфічних фраз [6, с. 38].

**Рівень А2** має відображати рівень, що відповідає за специфікацією «**виживання**».

На цьому рівні знаходиться більшість дескрипторів із соціальними функціями, а саме: вміння вживати прості щоденні форми ввічливості, привітання та звертання; цікавитися їхніми справами й реагувати на новини; здійснювати дуже короткі соціальні контакти; вміти ставити питання про роботу, відпочинок і вміти відповідати на них; запрошувати й відповідати на запрошення; обговорювати плани, домовлятися про зустріч; робити пропозиції та погоджуватись [6, с. 39].

Грунтовно вивчивши турецьку методичну літературу, зауважимо, що турецькі методисти користуються Європейською шкалою рівнів володіння іноземною мовою. На сайті Міністерства національної освіти Турецької Республіки опубліковано рішення про використання Європейської шкали рівнів володіння турецькою мовою як іноземною [9].

Таке рішення було прийнято на підставі результатів I Міжнародного симпозиуму з питань турецької освіти й науки (I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu), на якому один із учасників, зокрема М. Кара (M. Kara), запропонував використовувати Європейську шкалу рівнів володіння турецькою мовою як іноземною. У своїй доповіді він зазначає, що початковий рівень навчання турецької мови як іноземної передбачає досягнення студентами рівня А (Başlangıç/Початковий), який охоплює рівні: А1 (Giriş yada keşif düzeyi/Вступний або відкриття) та А2 (Ara yada iletişimden kopama “temel gereksinim” düzeyi/Проміжний або рівень застосування мови в разі виникнення «нагальної потреби») [9].

У чинній програмі навчальної дисципліни «Практичний курс турецької мови» зазначається, що в результаті вивчення навчальної дисципліни після першого курсу студент повинен оволодіти такими уміннями монологічного мовлення: продукувати елементарні висловлювання; відповідати на чийсь пропозицію згодою/незгодою; висловлювати твердження й відповідати на чийсь твердження схваленням/несхваленням; реагувати на чіткі репліки викладача, пред'явлені в повільному темпі; звертатися з проханням [7, с. 3].

Навчання на другому курсі має забезпечити студентам оволодіння такими вміннями монологічного мовлення: описувати місце, явища, об'єкти; робити короткий переказ змісту почутого або прочитаного повідомлення; висловлювати вдячність, задоволення; коментувати свої дії та дії інших людей; логічно будувати коротке висловлювання за змістом почутого, побаченого, прочитаного; продукувати короткі зв'язні повідомлення



про свою/чиюсь діяльність; вилловлювати свої думки, згоду або незгоду; описувати явища, процеси, предмети [7, с. 4].

Згідно з вимогами до рівнів оволодіння усним турецьким монологічним мовленням і згідно з програмою навчальної дисципліни «Практичний курс турецької мови», ми виявили, що вимоги для першого курсу збігаються з вимогами до рівня А1, а вимоги для другого курсу – з вимогами до рівня А2 відповідно до ЗЄР [6, с. 33].

Відповідно до чинної програми навчальної дисципліни «Практичний курс турецької мови», дисципліна розрахована на досягнення рівня володіння мовою В2, який є стандартом для отримання ступеня бакалавра та розрахований на 4 роки навчання [7, с. 5].

Звідси випливає, що якщо на досягнення рівня В2 передбачено 4 роки навчання, то навчання на першому курсі забезпечує студентам досягнення рівня А1 (Break-through/Відкриття/Інтродуктивний), на другому курсі – А2 (Waystage/Середній/Вживання), на третьому – В1 (Threshold/Рубіжний), В2 (Vantage/Просунутий/Незалежний користувач) – на четвертому курсі.

Зважаючи на це, можемо зробити висновки, що *початковий рівень навчання турецької мови* відповідає рівню А (елементарний користувач), який охоплює рівні А1 (Break-through/Відкриття/Інтродуктивний) і А2 (Waystage/Вживання), досягнення яких у часі збігається з 1-м і 2-м курсом навчання в мовному вищому навчальному закладі.

Тож під поняттям «початковий рівень» ми розуміємо період навчання, який починається з перших днів знайомства студентів із системою турецької мови і триває два роки, протягом яких вони опановують уміннями спілкуватися турецькою мовою в межах тем, передбачених програмою [7, с. 5], а також відповідає рівням А1 та А2 за вимогами ЗЄР.

Отже, основною метою навчання майбутніх філологів усного турецького монологічного мовлення на початковому рівні визначаємо формування турецької усномовленневої компетентності в монологічному мовленні.

Услід за О. Бігич вважаємо, що в межах визначеної мети студенти повинні оволодіти вміннями логічно, зв'язно, послідовно, повно, правильно в мовному стосунку використовувати засоби турецької мови під час продукування монологічного висловлювання типів опису, розповіді та роздуму в усній формі [1, с. 341].

**Висновки.** Ураховуючи все вищезазначене, підсумуємо, що процес цілепокладання в навчанні турецької мови є надзвичайно важливим, визначення дидактичних цілей

має здійснюватися викладачем спільно зі студентами. Різноманітність і необхідність визначення цілей навчання ускладнює навчальний процес, бо змушує оптимізувати методики задля ефективного досягнення всіх поставлених цілей. Окреслення основної, кінцевої та проміжних цілей, серед яких формування турецької усномовленневої компетентності, – необхідна складова методики навчання студентів в університеті. Чітке формулювання навчальних цілей зумовлює вибір оптимальних методів їх досягнення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Вивчення зв'язку дидактичного цілепокладання й ефективності методів, прийомів і форм навчання є предметом наукового пошуку та подальших методичних інновацій.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : [підруч. для студ. класич., пед. і лінгвіст. ун-тів] / [О.Б. Бігич, Г.Е. Борецька, Н.Ф. Бориско, С.В. Гапонова, Н.В. Майер]. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : [пособие для учителя] / Н.Д. Гальскова. – М. : АРКТИ-ГЛОССА, 2004. – 192 с.
3. Калініна С.С. Особливості навчання монологічного мовлення на основі автентичних навчальних відеокурсів / С.С. Калініна // Вісник Київ. держ. лінгвіст. ун-ту. Сер. «Педагогіка та психологія». – К., 2000. – Вип. 3. – С. 39–42.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
5. Мелёхина Е.А. Проблема целеполагания в обучении иностранным языкам для профессиональных целей / Е.А. Карасик // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2010. – № 109/2010. – С. 28–35.
6. Ніколаєва С.Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання, доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Програма навчальної дисципліни «Практичний курс турецької мови» для студентів напряму підготовки 6.020303 «філологія», кластеру «мова і література (східні мови): турецька мова і література» / [В.М. Подвойний, І.Л. Покровська, К.О. Телешун, Є.В. Шавелашвілі, Т.В. Нікітюк, О.І. Прима]. – К. : Райдуга, 2013. – 44 с.
8. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С.И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2004. – 246 с.
9. Yabancı dil öğretilimi [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://library.tneu.edu.ua/index.php/66-resursy-biblioteky/pratsi-vykladachiv-tneu/f/1850-2013-04-05-13-56-54>.





УДК 37.015.31:37.091.322]:911(075)

## НЕТРАДИЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ВИКОРИСТАННЯ ПІДРУЧНИКА З ГЕОГРАФІЇ У ФОРМУВАННІ ВМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ 6-8 КЛАСІВ

Кріт Н.В., аспірант факультету  
природничо-географічної освіти та екології  
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті розглянуто та обґрунтовано особливості нетрадиційного підходу до використання підручника з фізичної географії для формування вмінь самостійної роботи учнів основної школи. Продемонстровано методичні можливості застосування елементів технології розвитку критичного мислення відповідно до основних етапів її впровадження: виклик, осмислення та рефлексія. Описано технологію розвитку критичного мислення, що поєднує різноманітні стратегії, які забезпечують самостійну, свідому діяльність учнів у навчальному процесі. Розкрито та проілюстровано прикладами прийоми, які сприяють формуванню вмінь самостійної роботи з компонентами шкільної навчальної книги.

**Ключові слова:** самостійна робота, шкільний підручник, формування вмінь учнів, фізична географія, критичне мислення.

В статье рассмотрены и обоснованы особенности нетрадиционного подхода к использованию учебника по физической географии для формирования умений самостоятельной работы учащихся основной школы. Продемонстрированы методические возможности применения элементов технологии развития критического мышления, в соответствии с основными этапами ее внедрения: вызов, осмысление и рефлексия. Описано технологию развития критического мышления сочетает различные стратегии, которые обеспечивают самостоятельную, сознательную деятельность школьников в учебном процессе. Раскрыто и проиллюстрировано примерами приемы, которые способствуют формированию умений самостоятельной работы с компонентами учебной книги.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, школьный учебник, формирование умений учащихся, физическая география, критическое мышление.

Krit N.V. INNOVATIVE APPROACHES TO THE GEOGRAPHY TEXTBOOK USE IN THE INDEPENDENT WORK SKILLS FORMATION OF SECONDARY SCHOOL PUPILS

The article describes and substantiates the features of nontraditional approach to the physical geography textbook use in the independent work skills formation of secondary school students. The methodological possibilities of the critical thinking technology elements application have been analyzed. This technology has such main stages of its implementation: the evocation, realization and reflection. The technology of critical thinking combines various strategies, which provide independent, conscious activity of students in the learning process. The methods that facilitate the independent work skills formation with textbook components have been examined and illustrated by the examples.

**Key words:** independent work, school textbook, formation of students' skills, physical geography, critical thinking.

**Постановка проблеми.** В умовах реформування шкільної географічної освіти учитель перестає бути ретранслятором знань, натомість виступає організатором навчального процесу, порадиником, консультантом, який допомагає учневі самореалізуватися, стати на шлях творчості й успіху [2]. Самостійна діяльність школярів постає однією з провідних форм організації навчання. Якими способами можна покращити продуктивність самостійної роботи школярів на уроці та вдома? Як за мінімальний обсяг часу досягти найкращих результатів у формуванні вмінь цієї діяльності? Традиційний підхід до навчання, що ґрунтується на «авторитарній педагогіці вимог», не дає відповіді на ці актуальні питання. Таке навчання не враховує суб'єктивні особливості, потреби підлітків, не створює умов для творчості, ефективного формування особистісних

якостей. Адже навчально-виховний процес у загальноосвітній школі зорієнтований на «середнього учня» [5, с. 35].

Учитель-географ потребує теоретико-методичної розробки інноваційних підходів до організації навчальної діяльності, що націлена на формування вмінь самостійної роботи учнів. Під час розробки алгоритму системи уроків та продумування завдання для домашньої роботи, перед педагогом постає завдання креативно реалізувати методичну систему шкільного підручника. Практика показує, що результативним є створювання нестандартних умов навчання, впровадження прийомів активізації самостійної роботи, підтримка мотивації, використання активних форм та методів роботи як із традиційною книгою, так і з різними електронними навчальними виданнями.



Основою саморегуляції навчальної діяльності особистості та одним із найефективніших механізмів формування вмінь самостійної роботи учнів із підручником із фізичної географії, на нашу думку, є рефлексивний підхід. Рефлексія – це здатність особистості розуміти та оцінювати власні думки та дії. Саме такий підхід дозволяє учаснику навчального процесу самостійно вибудовувати траєкторію учіння: визначати цілі та способи здійснення діяльності, регулювати її, аналізувати та корегувати результати. Для нашого дослідження вагоме значення мають концептуальні положення рефлексивної технології розвитку критичного мислення, що започаткована такими американськими дослідниками, як Ч. Темпл, Д. Стіл, К. Мередіт (розвиток критичного мислення через читання та письмо) [4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У методичній реалізації цієї технології брали участь зарубіжні вчені І.О. Загашев, С.І. Заір-Бек, І.В. Муштавінська, Д. Халперн та ін. Вітчизняні педагоги, які досліджують особливості впровадження нетрадиційного підходу в навчально-виховний процес, – Н.В. Вукіна, Н.П. Дементієвська, В.М. Макаренко, О.І. Пометун, В.М. Туманцова, Н.С. Колосова, Н.В. Чепелева, В.Д. Шарко.

**Постановка завдання.** Метою статті є розгляд та обґрунтування методичних можливостей застосування прийомів технології розвитку критичного мислення для формування вмінь самостійної роботи учнів зі шкільним підручником із фізичної географії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Головна ціль технології розвитку критичного мислення – розвиток інтелектуальних здібностей особистості, що дозволяють їй навчатися самостійно. Рефлексивний аналіз проблем та способів їх вирішення, які школярам потрібно засвоїти, є необхідною умовою формування прийомів самостійної постановки завдань, гіпотез і планів рішень, критеріїв оцінки отриманих результатів. Тим самим розвивається здатність учнів до саморегуляції навчальної діяльності і до самоосвіти загалом [3, с. 13].

Стратегія застосування цієї технології включає три послідовні фази: *evocation* (виклик), *realization* (осмислення змісту), *reflection* (рефлексія). Послідовна реалізація цього алгоритму на відповідних етапах уроку (мотивація та актуалізація опорних знань та вмінь, вивчення нового матеріалу, узагальнення та закріплення вивченого) сприяє підвищенню результативності педагогічного процесу.

Завдання першого етапу полягає в актуалізації наявних знань та умінь учнів, мотивації навчальної діяльності. Наступна фаза – осмислення – передбачає активну роботу з навчальним матеріалом. На стадії рефлексії

учень творчо обробляє інформацію. Відбувається її узагальнення та засвоєння, визначається власне ставлення до теми, виокремлення невирішених питань та перспектив подальших досліджень.

Ця технологія передбачає використання великої кількості різноманітних прийомів, що розвивають когнітивні процеси особистості: сприйняття, увагу, уяву, пам'ять, мислення. Також розвиток критичного мислення спрямований на задоволення потреб особистості у самоствердженні, творчій самореалізації.

Розглянемо окремі прийоми технології, які доцільно використовувати для ефективного формування вмінь самостійної роботи учнів із підручником із фізичної географії за алгоритмом «виклик – осмислення – рефлексія».

На стадії виклику результативними є прийоми, що забезпечують актуалізацію опорних знань та вмінь учнів та мотивацію навчальної роботи.

**Мозкова атака.** Дозволяє швидко згенерувати велику кількість ідей, шляхів розв'язання певної проблеми. Завдання вчителя – правильно сформулювати навчальну проблему, щодо якої учні зможуть висловити власні міркування. Клас можна розділити на дві групи: «генератори ідей», завданням яких є за короткий проміжок часу знайти якнайбільшу кількість варіантів розв'язку проблеми (критика запропонованого забороняється, перевага надається саме кількості ідей); «аналітики», які розглядають та аналізують пропозиції першої групи, обираючи раціональний спосіб вирішення завдання. У роботі з підручником на початку розгляду теми вчитель може запропонувати учням завдання: зафіксувати інформацію, яка їм вже відома; створити запитання, відповіді на які вони хотіли б отримати, вивчаючи параграф; попрацювати із географічними поняттями, їх значеннями тощо.

**«Правильні та неправильні твердження».** Учням пропонується перелік тверджень, їхнє завдання – з'ясувати, чи всі вони вірні, опрацювавши тему параграфа. Алгоритм роботи може бути наступним: 1) повідомляється тема уроку та пропонується завдання швидко переглянути інформацію в підручнику (ознайомлювальне читання); 2) вчитель зачитує твердження чи запитання (не більше дванадцяти); 3) учні у зошитах чи на окремих аркушах записують за номером твердження відповідь («–» чи «+»). На етапі рефлексії педагог знову зачитує твердження і школярі зазначають, які їхніх відповіді були правильними, а які змінилися через засвоєння нової інформації.

**Робота з ключовими словами.** Перед опрацюванням теми вчитель пропонує роз-



глянути виділені в тексті параграфа ключові слова та скласти розповідь, відповівши на запитання «Про що буде йти мова?».

*«Епіграф».* Для опрацювання готуються цікаві епіграфи до теми параграфа, завдання учнів – роз'яснити їх, сформулювати власні міркування щодо позиції автора.

*Таблиця «Відомо – хочу дізнатися – дізнався».* Перед опрацюванням теми учні записують перші дві колонки таблиці. Після цього заповнюють колонку «дізнався».

На етапі осмислення вчитель може використовувати найрізноманітніші прийоми активного, смислового читання.

*“INSERT” (Interactive Noting System Effective Reading Thinking).* Для стимулювання уважного читання ефективним є прийом знакової роботи з текстом (його маркування). Учень відмічає інформацію у тексті на полях значками: «V» – відома раніше, «+» – нова, «-» – вважав інакше, «?» – не зрозумів [7, с. 136–141].

*Читання із зупинками.* Після опрацювання частин тексту роблять зупинки для визначення головної думки кожного смислового блоку та повторення важливої інформації. Вчитель пропонує учням різноманітні запитання, створює проблемні ситуації, які обговорюються спільно чи кожен отримує окремі письмові завдання.

*Оцінка тексту.* Текст як інструмент формування умінь самостійної роботи з підручником стає більш ефективним, коли підтримуються умови його осмисленого оцінювання за системою запитань: які слова виділені і чому, які поняття найчастіше зустрічаються в тексті, який пункт тексту містить найбільше інформації, чому певному питанню автори приділяють найбільше уваги, у якій частині тексту ви знайдете відповіді на такі запитання тощо.

*Робота з термінами.* Щоб уникнути тимчасового, механічного запам'ятовування географічних термінів, необхідно використовувати такий алгоритм роботи з поняттями, який би допомагав учням осмислити їх значення. Послідовність дій може бути наступною: 1) повторення терміна вголос за вчителем; 2) запис на дошці та в зошиті; 3) читання визначення з підручника; 4) формулювання до нього питань; тренінг.

*«Оживи зображення».* Цей прийом використовується для роботи з ілюстративним компонентом підручника, зокрема із зображеннями географічних об'єктів та явищ. Учитель пропонує учням алгоритм для роботи із фотографіями, малюнками: 1) визначення основних об'єктів зображення; 2) опис їх вигляду та якостей; 3) визначення взаємозв'язків між окремими об'єктами; 4) висновки.

Фаза рефлексії передбачає використання творчих прийомів.

*Ромашка запитань* (за Б. Блумом [6]). Містить шість типів питань до певної теми [1]:

1) просте питання, що використовується для відтворення фактів («Хто?», «Що?» «Як?», «Коли?»);

2) уточнювальне – має на меті з'ясувати додаткову інформацію, що малася на увазі, але не озвучувалася («Якщо я правильно зрозуміла, то...», «Тобто, ви маєте на увазі?»);

3) пояснювальне – використовується для визначення причинно-наслідкових зв'язків («Чому?», «Яким чином?», «Як це пов'язано?»);

4) творче – має характеристику умовності, фантазійності, прогнозу («Якщо б ви були..., то», «Вигадайте...»);

5) оцінювальне – спрямовані на визначення критеріїв оцінки певних об'єктів, фактів;

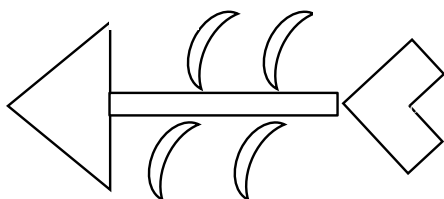
6) практичне – пов'язує теоретичні знання з практичною діяльністю.

Ця система запитань може бути застосована на різних етапах уроку під час роботи з підручником для осмислення, запам'ятовування матеріалу та застосування його на практиці. Наведемо приклад використання «Ромашки запитань» до теми «Внутрішні процеси Землі: вулканізм і вулкани» (6 клас).

Питання		Відповідь
1) просте	Як називаються конусоподібні гори, що утворені магмою?	
2) уточнювальне	У результаті яких процесів утворюються вулкани?	
3) пояснювальне	Чому розташування вулканів часто майже збігається з розташуванням епіцентрів землетрусів?	
4) творче	До чого б могла призвести поява діючих вулканів на території України?	
5) оцінювальне	За якими ознаками вирізняють діючі та згаслі вулкани?	
6) практичне	Яким чином на місцевості можна визначити, що перед вами знаходиться вулкан?	



**Діаграма Ісікави** ("fishbone" – риб'яча кістка) – діаграма, що запропонована японським дослідником Ісікавою Каору, і є прийомом візуалізації причинно-наслідкових зв'язків. Завдання учнів – створити схематичний малюнок риб'ячого скелета: голова – ключове питання теми параграфа; верхні кісточки – основні поняття, причини проблеми; нижні – їх пояснення, факти; хвіст – відповідь на питання теми, висновки (рис. 1).



**Рис. 1. Графічне зображення прийому «Діаграма Ісікави» (риб'ячий скелет)**

**Сінквейн (сенкан).** Прийом передбачає складання за правилами вірша, що передає зміст теми. Завдання учня – сформулювати головну думку теми коротко, що вимагає хорошого володіння понятійним апаратом. Вірш складається з п'яти рядків: 1) ключове слово до теми; 2) два прикметника, які описують тему; 3) три дієслова, що передають дії об'єкта чи явища теми; 4) фраза, яка відображає ставлення до теми; 5) синонім до теми, що передає її сутність, узагальнення. Наведемо приклад сенкану до теми «Способи зображення Землі» (6 клас):

1) Глобус; 2) зменшений, кулястий; 3) крутиться, відображає, не спотворює; 4) схожий на Землю; 5) модель.	1) Карта; 2) зменшена, узагальнена; 3) досліджувати, визначати, знаходити; 4) Земля на площині; 5) зображення.
---	--

«Послання по колу». Клас поділяють на групи. Кожен учень спочатку записує на окремому аркуші географічні поняття чи коротко формулює характеристику певного об'єкта чи явища (1–2 речення) та передає послання однокласнику для доповнення по колу за годинниковою стрілкою. Такі циклічні дії продовжуються, поки аркуш не повернеться до першого автора. Потім листи зачитуються учасниками груп та аналізуються.

**Діаграма Венна.** Запропонована англійським філософом Дж. Венном. У ній відображаються відмінне та загальне для двох чи більше об'єктів та явищ. Відмінні риси записуються учнями в праву та ліву частину кола. У центральній частині вказуються спільні характеристики (рис. 2).

**Складання проблемних запитань.** Завдання учня – скласти питання, на яке немає прямої відповіді в тексті. Для цього потрібно ґрунтовно його проаналізувати.

**Написання есе.** Це індивідуалізоване, аргументоване тлумачення теми учнями; суб'єктивний, вільний за композицією твір, який учні можуть створювати за алгоритмом: теза – аргумент – приклад – висновок. Впроваджуючи такий прийом, доречно спочатку використовувати парну форму роботи чи роботу у малих групах з обговоренням результатів (колективною презентацією думок авторів). Надалі пропонувати учням самостійно створювати есе до тем підручника. Тематика есе з курсів фізичної географії може бути надзвичайно різноманітною. Вчитель має стимулювати творчу діяльність учнів, заохочувати їх до висловлення власної точки зору, використання цікавих матеріалів параграфа: інформації окремих рубрик, ілюстративного матеріалу тощо.

«RAFT» – це прийом, за допомогою якого учні створюють різні за жанром та оформленням тексти та різнобічно досліджують певну тему. Завдання полягає в описі, висловлюванні міркувань від імені образного персонажа з врахуванням аудиторії, до якої він звертається. «RAFT» – це аббревіатура: роль – особа, від імені якої буде створюватися текст; аудиторія – для кого буде написано текст; форма – жанр, стиль тексту; тема – які основні ідеї має розкривати текст.

Роль	Аудиторія	Форма	Тема
Власник готелю	Слухачі радіо	Рекламне оголошення	Переваги відпочинку в Карпатах
Гід	Екскурсанти	Розповідь	Унікальні особливості біосферного заповідника «Асканія-Нова»
Роберт Пірі	Дружина	Лист	Досягнення полюсу

Застосування цих стратегій дозволяє учням використовувати шкільний підручник із фізичної географії у якості інтелектуального самовчителя, поліфункціональної моделі процесу навчання. Для кожного етапу навчального заняття розроблено окремі прийоми, які допомагають швидко досягти бажаних результатів. Ці прийоми також можна

систематизувати за ознакою формування певних навчальних умінь [3, с. 17–18]:



**Рис. 2. Графічне зображення прийому «Діаграма Венна»**

– умінь генералізувати навчальну інформацію на всіх стадіях її засвоєння (створення таблиць («Відомо – хочу дізнатися – дізнався»), діаграма Ісікави, діаграма Венна, «послання по колу»);

– умінь активного, смислового читання («INSERT», «ромашка запитань», читання із зупинками, оцінка тексту, робота з термінами, правильні та неправильні твердження);

– умінь формулювання та розв'язання проблемних завдань (діаграма Ісікави, складання проблемних питань);

– умінь працювати із поняттями (робота з ключовими словами на етапі виклику, мозкова атака, робота з термінами);

– умінь інтерпретації, творчої обробки та рефлексивної оцінки розглянутого матеріалу (створення есе, сенкану, кластерів, прийоми «оживи зображення», епіграф, «RAFT»);

– умінь комунікативної діяльності (прийоми парної та групової роботи) тощо.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Роль учителя у застосуванні наведених прикладів технологічних прийомів для формуван-

ня вмінь самостійної роботи учнів зі шкільним підручником із фізичної географії є координуючою. Сучасний педагог не подає знання у готовому вигляді, а скеровує навчальну діяльність учнів, стимулюючи їх продуктивну роботу. Головним завданням постає питання навчити учнів здобувати знання самостійно. Учителю ставить перед учнями завдання для самостійної роботи з використанням навчальної книги, проводить інструктаж виконання, знайомить із різноманітними прийомами об'єктивної самоперевірки результатів та способами їх оформлення, спостерігає й контролює роботу школярів, надає необхідну допомогу, з'ясовує доступність змісту завдань, перевіряє рівень засвоєння навчального матеріалу. Таким чином забезпечується ефективне формування вмінь самостійної роботи зі шкільною навчальною книгою.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Загашев І.О. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб: Скифия, 2003. – 482 с.

2. Концепція географічної освіти в основній школі. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://undip.org.ua/info/1023/>.

3. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: [учебно-методическое пособие] / И.В. Муштавинская. – Санкт-Петербург: КАРО, 2009. – 144 с.

4. Темпл Ч. Как учатся дети: свод основ / [Ч. Темпл, К. Мередит, Дж. Стил]. – М.: Изд-во ин-та «Открытое общество», 2002. – 105 с.

5. Федорчук Е.І. Сучасні педагогічні технології: [навчально-методичний посібник] / Федорчук Е.І. – Кам'янець-Подільський: АБЕТКА, 2006. – 212 с.

6. Bloom B. S. Taxonomy of education objectives: The classification of educational goals: Handbook S: cognitive domain / B.S. Bloom. – New York: Longman, 1956. – 207 p.

7. Vaughan J.L., Estes T.H. Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades / Vaughan J.L., Estes T.H. – Boston: Allyn and Bacon Inc., 1986. – 289 p.



УДК 37:81-13:811.111.624

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ БУДІВЕЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА МАТЕРІАЛІ АВТЕНТИЧНОГО ЕСКІЗНОГО РОБОЧОГО БУДІВЕЛЬНОГО ПРОЕКТУ

Кузло Н.М., асистент  
кафедри іноземних мов

*Національний університет водного господарства та природокористування*

У статті викладено етапи підготовки і реалізації методичного експерименту, в якому порівнюються два варіанти методики формування та удосконалення англомовної лінгвістичної компетенції студентів будівельних спеціальностей. За допомогою методів математичної статистики інтерпретовано результати експерименту, які підтверджують висунуту гіпотезу.

**Ключові слова:** англомовна лінгвістична компетенція, методичний експеримент, тестове завдання.

В статье изложены этапы подготовки и реализации методического эксперимента, в котором сравниваются два варианта методики формирования и совершенствования англоязычной лингвистической компетенции студентов строительных специальностей. С помощью методов математической статистики интерпретированы результаты эксперимента, которые подтверждают выдвинутую гипотезу.

**Ключевые слова:** англоязычная лингвистическая компетенция, методический эксперимент, тестовое задание.

Kuzlo N.M. THE EXPERIMENTAL TESTING OF THE EFFECTIVENESS OF THE METHODOLOGY OF THE ENGLISH LANGUAGE LINGUISTIC COMPETENCE OF CIVIL ENGINEERING STUDENTS ON THE BASIS OF AUTHENTIC SKETCH CONSTRUCTION PROJECT

The stages of preparation and realization of methodical experiment, in which two variants of formation and improvement of the English language linguistic competence are compared, have been highlighted in the article. The results of the experiment which confirm the suggested hypothesis have been interpreted with the help of the methods of mathematical statistics.

**Key words:** English language linguistic competence, methodical experiment, test task.

**Постановка проблеми.** Умовою оволодіння англійською мовою професійного спрямування є формування англомовної лінгвістичної компетенції (далі – АЛК), на що орієнтує викладачів Освітньо-кваліфікаційна програма для підготовки спеціалістів за спеціальністю «Будівництво». У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема удосконалення наявних та пошуку нових методик формування й удосконалення АЛК майбутніх спеціалістів будівельної галузі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема експериментальної ефективності методики формування АЛК та її компонентів висвітлюється у роботах А.В. Долини, І.Б. Каменської, І.Є. Потюк, З.К. Соломко [2; 3; 4; 6]. Відсутність досліджень, присвячених формуванню АЛК студентів будівельних спеціальностей на основі ескізного робочого будівельного проекту і низький рівень володіння майбутніми інженерами-будівельниками цим компонентом комунікативної компетенції, що було встановлено за результатами проведеного нами тестування, зумовили необхідність розробки методики формування АЛК.

**Постановка завдання.** Описати та проаналізувати результати експериментальної

перевірки ефективності методики формування англомовної лінгвістичної компетенції студентів будівельних спеціальностей на матеріалі автентичного ескізного робочого будівельного проекту.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Методичний експеримент повинен бути проведений відповідно до вимог, висунутих Е.В. Гурвич [1]. У процесі підготовки до експерименту було висунуто наступну гіпотезу: формування АЛК студентів будівельних спеціальностей потрібно проводити на основі розроблених нами текстів та підсистеми вправ до них, застосовуючи комунікативно-когнітивний підхід до навчання англійської мови професійного спрямування через поетапне опрацювання навчального матеріалу на підготовчому, основному, просунутому етапах формування АЛК, які співвідносяться із рівнем розуміння ЛО як ВВК, змістово-інформаційним, змістово-оцінним та прагматичними рівнями розуміння ескізних робочих будівельних проектів (далі – ЕРБП) як вербально-візуальних комплексів, запропонована методика буде ефективною, доступною та посиленою. На основі сформульованої вище гіпотези ми передбачаємо такий *наслідок:*



методика використання спеціально розробленої підсистеми вправ до них має забезпечити ефективність формування АЛК.

Сформульована гіпотеза перевірялася нами в ході природного методичного експерименту, який проводився на базі Національного університету водного господарства та природокористування у березні–червні 2014 р. та березні–червні 2015 р. Учасниками експерименту стали студенти 2-го курсу напряму підготовки «Будівництво» спеціальностей «Міське будівництво та господарство», «Промислово-цивільне будівництво та господарство», «Технологія будівельних конструкцій, виробів і матеріалів», які вивчають предмет «Англійська мова за професійним спрямуванням» як факультативний за вибором студента. Він проводився у трьох групах, загалом у ньому взяли участь 72 студенти.

Відповідно мета експерименту полягала в перевірці теоретично обґрунтованої та практично розробленої підсистеми вправ для формування АЛК студентів будівельних спеціальностей та перевірці ефективності двох варіантів методики її формування. Об'єктом і предметом експериментального навчання були процес формування та удосконалення АЛК студентів будівельних спеціальностей.

Об'єктами контролю експерименту відповідно до його висунутої гіпотези виступили точність розуміння (точність розуміння ЛО та структури ПЗ ЕРБП, точність розуміння ГФ та ГС ЕРБП), повнота розуміння компонентів ЕРБП, глибина розуміння ЕРБП, здатність вживання ЛО, ГФ та ГС для презентації та обговорення ЕРБП.

На основі визначеної мети ми обрали вертикально-горизонтальний експеримент, що проводився без спеціального відбору студентів в умовах звичайного навчального процесу.

*Вертикальний характер експерименту* передбачав виявлення загальної ефективності розробленої методики формування АЛК студентів будівельних спеціальностей, у той час як *горизонтальний характер експерименту* дозволив перевірити ефективність двох варіантів методики формування англомовної лінгвістичної компетенції студентів будівельних спеціальностей.

*Неварійованими умовами експерименту* були: 1) склад учасників експериментального навчання; 2) використання однакової підсистеми вправ; 3) тривалість експериментального навчання; 4) один викладач – експериментатор (автор дослідження); 5) завдання перед- та післяекспериментальних зрізів; 6) критерії оцінювання рівня сформованості знань та навичок в оволодінні АЛК.

*Варійованою умовою експерименту* була організація підготовчого, основного та просунутого етапів формування англомовної лінгвістичної компетенції та додаткова кількість вправ на лексичну компетенцію у варіанті А та на граматичну компетенцію у варіанті Б:

**Варіант А** передбачає паралельне формування АЛК на попередньо зазначених етапах її формування та додаткові граматичні вправи на основному етапі. Відповідно до паралельної організації навчального процесу на трьох заняттях опрацьовуються вправи підготовчого етапу формування АЛК до трьох навчальних тем. Потім здійснюється проміжний контроль на засвоєння понятійно-категоріального апарату цих тем. На наступних п'яти заняттях виконуються вправи основного етапу формування АЛК та проміжний контроль до трьох навчальних тем. Найбільше годин відведено на виконання вправ просунутого етапу формування АЛК, проміжного та підсумкового контролів на перевірку розуміння ЕРБП. Характерною ознакою паралельної організації навчального процесу є акцентування особливої уваги на формуванні граматичної компетенції, а саме граматичних навичок розуміння функцій ГФ та розрізнення ГС (розширення, звуження, трансформація речень). Активізується здатність студентів до компаративістики понятійно-категоріального апарату вправ двох етапів таких навчальних тем, як «Загальна характеристика ЕРБП», «Креслення з примітками».

**Варіант Б** передбачає послідовне формування АЛК на трьох етапах формування АЛК та додаткові лексичні вправи (співвіднесення значення ЛО зі змістом креслень, заміна ЛО, самостійне використання ЛО у реченні) на підготовчому та основному етапах.

У вересні 2014 навчального року ми провели передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня сформованості АЛК у студентів будівельних спеціальностей експериментальних груп. У ході передекспериментального зрізу студентам були запропоновані тестові завдання, які виконувались у зоровій модальності з огляду на те, що перевірявся рівень сформованості ЛК в читанні та в говорінні. Проведене тестування було навчальним (проводилось у рамках навчального процесу), груповим, триразовим. Аналогічне тестування ми провели під час контрольного та післяекспериментального зрізу, змінивши лексичне наповнення завдань, з метою визначення досягнутого рівня сформованості АЛК. Зрізи розроблено на основі автентичних ескізних робочих будівельних проектів таких за-



кордонних фірм, як "Kiku Obata", "Thomas Miller and partners", "ABHT", "CH2MHILL".

Засобом перевірки точності розуміння ЛО та структури ПЗ ЕРБП було виконання 20 завдань. Точність розуміння ГФ та ГС ЕРБП перевірялася шляхом виконання завдання № 1 (30 тестових завдань). Точність розуміння ЛО та структури ПЗ ЕРБП перевірялася шляхом виконання перших 20 тестових завдань, тоді як точність розуміння ГФ та ГС ЕРБП – наступними 5 тестовими завданнями (21–25). Об'єкт контролю № 2 перевірявся шляхом виконання завдання № 2 (5 тестових завдань). Об'єкт контролю №3 перевірявся шляхом виконання завдання № 3 (5 тестових завдань). Засобом перевірки об'єкту контролю № 4 стало виконання завдання № 4 (1 тестове завдання).

Результати перед експериментального тестування підраховувалися і виставлялася оцінка успішності.

Ми співвіднесли критерії оцінювання АЛК студентів будівельних спеціальностей із об'єктами контролю. У таблиці 1 представимо розподіл критеріїв за видами тестових завдань.

Підтвердження вірогідності отриманих результатів експерименту обчислювалось за F-критерієм Фішера шляхом однофакторного дисперсійного аналізу. Дисперсійний аналіз представляє собою аналіз змінюваності ознаки під впливом певних контролю-

ємих факторів [5, с. 224–225]. Для нашого дослідження задача дисперсійного аналізу полягає в вивченні/вичлененні варіативності ознаки. Вплив досліджуваного фактора визначається величиною значущості критерію Фішера. Критерій Фішера дозволяє перевірити групи А і Б гіпотез  $H_0$  і  $H_1$ .

За результатами дисперсійного однофакторного аналізу ми довели, що зміни в показниках сформованості АЛК студентів будівельних спеціальностей в процесі навчання були не довільними, а фактор зміни якості сформованості студентів будівельних спеціальностей змінюється в процесі навчання за запропонованою методикою.

Крім того, ми визначили тенденції цих змін за L-критерієм Пейджа [5, с. 101–106].

Гіпотеза  $H_0$ . Збільшення індивідуальних показників під час переходу від передекспериментального зрізу до контрольного і від контрольного до післяекспериментального є довільним, ненадійним і непоступовим.

Гіпотеза  $H_1$ . Збільшення індивідуальних показників під час переходу від передекспериментального зрізу до контрольного і від контрольного до післяекспериментального є недовільним, надійним і поступовим.

Представимо графіки змін ранжованих індивідуальних показників студентів у тестах зрізів за рангами, що відповідають передекспериментальному, контрольному і післяекспериментальному зрізам.

Таблиця 1

### Розподіл критеріїв по видах тестових завдань

	Критерії	Розподіл завдань тесту	Максимальна кількість балів
K1	Точність розуміння ЕРБП. Сформованість мовленнєвих та пара лінгвістичних навичок, здобуття мовних знань.	ТЗ 1–20: Точність розуміння ЛО та структури ПЗ ЕРБП (20 тестових завдань x0,25бала) ТЗ 21–25: Точність розуміння ГФ та ГС ЕРБП (5 тестових завдань x1бал)	10
K2	Повнота розуміння ЕРБП Сформованість навичок і умінь повного розуміння (ступінь розуміння).	ТЗ1-2: визначення повноти розуміння змісту ПЗ ЕРБП у кореляції із засобами їх вербалізації (ізолюваними ЛО та ЛО на рівні ПФЄ) (5 тестових завдань x2бали)	10
K3	Глибина розуміння ЕРБП Сформованість навичок і умінь глибинного розуміння (ступінь розуміння).	ТЗ1-2: визначення глибини розуміння змісту ПЗ ЕРБП у кореляції із додатковою вербальною інформацією у вигляді інженерно-конструктивних рішень та логічними умовиводами до змісту статичних таблиць загальної характеристики ЕРБП (5 тестових завдань x2 бали).	10
K4	Здатність вживання ЛО, ГФ та ГС для презентації та ЕРБП. Сформованість лексико-граматичних навичок.	ТЗ 1: визначення відповідних ЛО та ГФ для презентації ЕРБП ЛО та ГФ.	10
Всього 40			





Таблиця 2

## Показники оцінок студентів у зрізах та їх ранги (Р)

	Передексп. зріз	Р	Контрольний зріз	Р	Післяексперим. зріз	Р
G1						
А-к О.	10	1	23	2	31	3
Б-ий М.	12	1	30	2	34	3
Б-ба К.	10	1	29	2	30	3
Г-вич І.	15	1	29	2	34	3
Дем-ко Я.	11	1	28	2	34	3
Іг-тюк Д.	10	1	28	2	31	3
К-лик Г.	11	1	25	2	30	3
К-чук Д.	13	1	27	2	31	3
Л-шин О.	13	1	30	2	32	3
М-чук С.	12	1	29	2	28	3
М-ов П.	11	1	28	2	30	3
М-ло С.	13	1	28	2	34	3
Загальна	141	12	334	24	379	36
G2						
Б-ник Б.	13	1	27	2	34	3
Б-юк І.	10	1	29	2	36	3
В-кий Д.	15	1	28	2	35	3
Г-ко М.	13	1	28	2	36	3
Г-шин Б.	15	1	27	2	31	3
Ж-ка А.	19	1	28	2	31	3
К-чук Б.	14	1	27	2	32	3
М-сюк Т.	17	1	28	2	36	3
М-чук Д.	9	1	29	2	36	3
М-чук Ю.	15	1	28	2	34	3
О-кий С.	11	1	28	2	35	3
П-ко В.	16	1	29	2	34	3
Загальна	167	12	336	24	410	36
G3						
Б-р О.	9	1	28	2	36	3
Д-нік Ю.	12	1	27	2	32	3
К-к А.	13	1	30	2	33	3
К-ко В.	12	1	28	2	32	3
К-со Ю.	12	1	28	2	35	3
М-ць П.	13	1	27	2	36	3
М-ва Т.	13	1	30	2	33	3
М-ка С.	13	1	28	2	33	3
М-нов П.	13	1	28	2	33	3
Н-ко В.	11	1	28	2	34	3
П-ник С.	11	1	27	2	34	3
С-чук С.	12	1	28	2	34	3
Загальна	144	12	337	24	405	36



Як видно на графіках, показники студентів змінюються в залежності від етапу зрізу. Ми спостерігаємо тенденцію поступового зростання показників студентів у процесі опрацювання змісту ЕРБП.

Отже, статистичні підрахунки одержаних результатів дають нам підставу стверджувати, що розроблена нами методика є ефективною, зміни в показниках сформованості були недовільними, поступовими і надійними, фактор зміни якості сформованості АЛК студентів будівельних спеціальностей суттєво відрізняється від довірливих розбіжностей її формування і спостерігається поступова тенденція зростання показників студентів у процесі навчання за запропонованою методикою. Підтвердження загальної ефективності розробленої нами методики за вертикальним характером експерименту дозволило виявити ефективність варіанту Б, за яким формування АЛК здійснюється послідовно на підготовчому, основному та просунутому етапах (послі-

дове опрацювання підтем навчальних тем на всіх трьох етапах). Найвищі показники успішності студентів продемонстровано у групах МБГ22, ТБК23, де проводилося навчання за попередньо зазначеним варіантом методики формування АЛК студентів будівельних спеціальностей.

**Висновки з проведеного дослідження.** Таким чином, наведений у статті аналіз загальних результатів експериментального навчання та спостереження за його перебігом дає підстави стверджувати, що запропонована методика формування й удосконалення АЛК студентів будівельних спеціальностей є ефективною. Виходячи з цього, можна рекомендувати розроблену методику до впровадження у навчальний процес на будівельних факультетах немовних ВНЗ.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у створенні методичних рекомендацій з метою підвищення ефективності організації навчального процесу, спрямованого на формування АЛК майбутніх

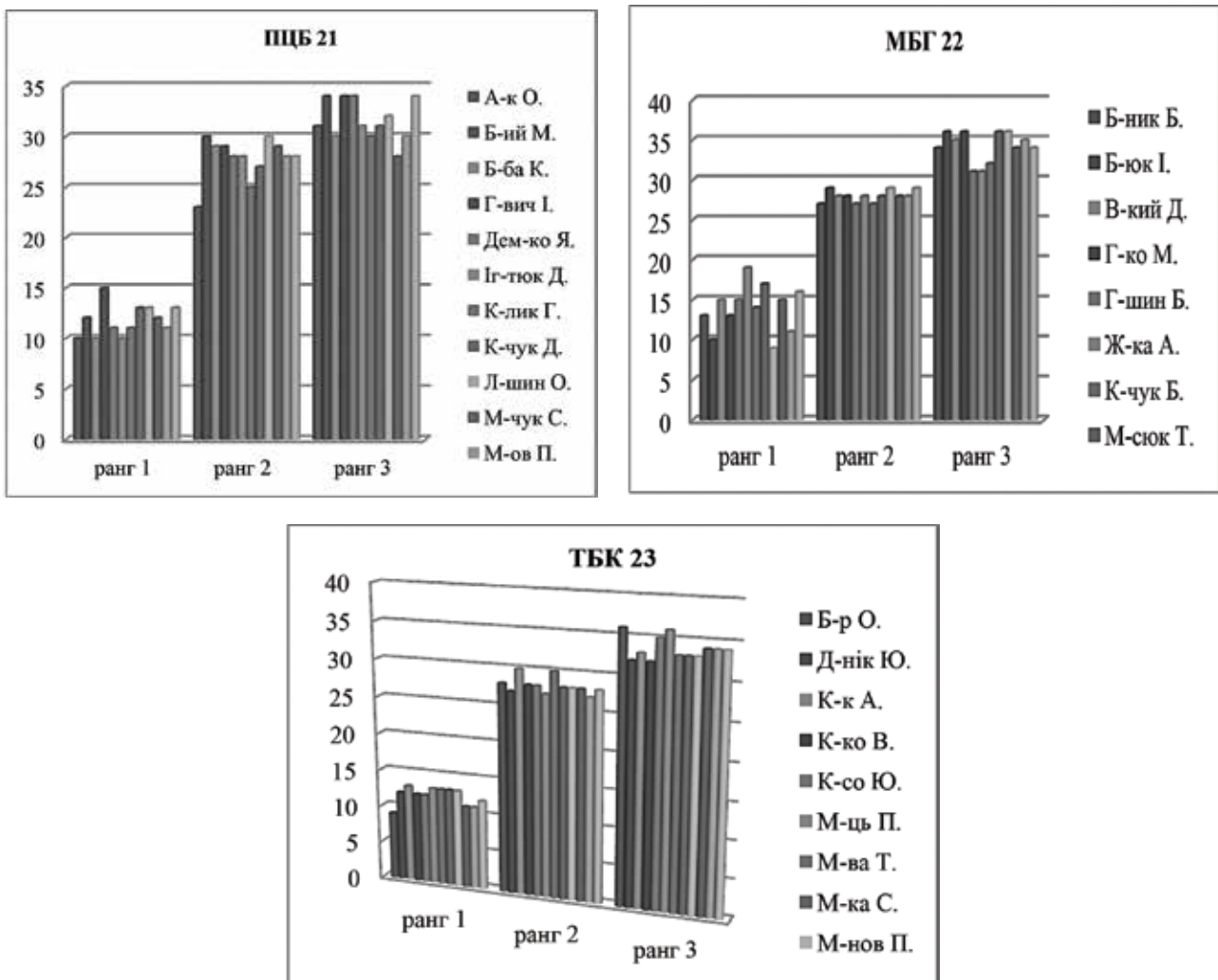


Рис. 1. Графіки змін ранжованих індивідуальних показників студентів у тестах зрізів



інженерів-будівельників на базі ескізного робочого будівельного проекту як вербально-візуального комплексу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков : [спецкурс] / П.Б. Гурвич. – Владимир, 1980. – 104 с.
2. Долина А.В. Підсистема вправ для формування фонетичної компетенції майбутніх учителів / А.В. Долина // Іноземні мови. – 2012. – № 1(69)– С. 26–31.
3. Каменська І.Б. Формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів.: дис...канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика навчання (з галузей знань)» / І.Б. Каменська; Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Ялта, 2010. – 236 с.

4. Потюк І.Є. Експериментальна перевірка методики формування англомовної лексичної компетенції майбутніх фахівців сфери туризму на засадах навчальних стратегій / І.Є. Потюк / Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (77). – Житомир, 2015. – С. 153–157

5. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко – СПб.: Речь, 2002. – 350 с.

6. Соломко З.К. Експериментальна перевірка ефективності методики формування та удосконалення рецептивної лексичної компетенції майбутніх юристів у самостійній роботі з використанням електронного посібника / З.К. Соломко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету : збірник наукових праць / Чернігівський нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки – 2013. – Вип.111. – С. 294–302.

УДК 37.03:53.02

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВУЗІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ

Кузьменко О.С., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри фізико-математичних дисциплін  
Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету

Дембіцька С.В., к. пед. н.,  
доцент кафедри безпеки життєдіяльності та педагогіки безпеки  
Вінницький національний технічний університет

У статті розглядається проблема пошуку педагогічних умов цілеспрямованого формування професійного мислення студентів технічних вузів у процесі вивчення фізики. Проведено аналіз наукових досліджень щодо специфіки формування професійного мислення студентів. Визначено особливості професійного мислення фахівця технічного напрямку.

**Ключові слова:** професійне мислення, вищий навчальний заклад технічного спрямування, процес навчання фізики, професійна діяльність, методичне забезпечення дисципліни.

В статье рассматривается проблема поиска педагогических условий целенаправленного формирования профессионального мышления студентов технических вузов в процессе изучения физики. Проведен анализ научных исследований о специфике формирования профессионального мышления студентов. Определены особенности профессионального мышления специалиста технического направления.

**Ключевые слова:** профессиональное мышление, высшее учебное заведение технического направления, процесс обучения физике, профессиональная деятельность, методическое обеспечение дисциплины.

Dembitskaya S.V., Kuzmenko O.S. FORMATION OF PROFESSIONAL THINKING STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES IN THE STUDY OF PHYSICS

The problem of finding purposeful pedagogical conditions of formation of professional thinking of students of technical universities in the study of physics. The analysis of research on the specific formation of professional thinking of students. Features of professional thinking professional technical direction.

**Key words:** professional thinking, institution of higher education technical direction, process of teaching physics, professional activity, methodological support disciplines.

**Постановка проблеми.** Актуальність проблеми формування професійного мислення студентів технічних вузів пов'язана з протиріччями, які виникли на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти. Практи-

ка викладання свідчить, що існують певні суперечності між освітою фахівця та його адаптацією на виробництві, між творчим характером професійної діяльності майбутнього інженера та репродуктивним стилем



навчання у вузах, між намаганням викладача надати фаховій підготовці рис майбутньої професійної діяльності та відсутністю відповідного методичного забезпечення.

Ще однією проблемою є те, що в умовах майже безконкурсної вступної кампанії на низку спеціальностей технічного напрямку студентами стають абітурієнти, які не мають зацікавленості у своїй майбутній професії, мало того, досить часто не мають уявлення про специфічні особливості обраного напрямку підготовки. Тому перед ВНЗ постає ще одне завдання – підвищити професійний інтерес студентів до технічних спеціальностей із метою їхнього подальшого професійного становлення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження змісту та особливостей професійної освіти та професійної підготовки здійснено у працях Р. Гуревича, І. Зяюна, І. Козловської, Н. Ничкало, С. Сисова. Обґрунтування можливостей розвитку творчого мислення студентів у професійній освіті здійснено у працях К. Власенко, О. Джеджули, М. Кадемії, В. Клочка та ін. Крім того, досить широко висвітлені педагогічні умови формування творчого інженерного мислення у працях М. Зіновкіної, І. Калошиної, Т. Кудрявцева.

Щодо цілеспрямованого формування професійного мислення у студентів вищих навчальних закладів технічного профілю, то у працях науковців розглядається проблема формування технічного мислення. Зокрема, сутність технічного мислення відображено у дослідженнях Т. Кудрявцева, Г. Василевської, Б. Ломова, проблеми розвитку технічного мислення – С. Батищева, С. Василейського, І. Калошної.

Досліджуючи професійне мислення, ряд науковців приділяють значну увагу вивченню особливостей професійного мислення у процесі розв'язання технічних задач, що вказує на важливість дослідження проблеми технічного мислення. Однак, на даний час залишається невирішеною проблема цілеспрямованого формування професійного мислення під час вивчення фізики у вищих навчальних закладах технічного профілю.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає у визначенні особливостей викладання курсу фізики у вищих навчальних закладах технічного профілю з метою цілеспрямованого формування у студентів професійного мислення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз наукових досліджень із питань формування професійного мислення та практики діяльності вищих навчальних закладів України свідчить, що значна увага

приділяється теоретичним та методичним аспектам підготовки майбутніх спеціалістів.

Узагальнюючи опрацьований матеріал, варто зауважити, що концепція підготовки майбутніх фахівців ґрунтується на таких положеннях:

- особистість студента ВНЗ розглядається як суб'єкт професійного розвитку, який має відбуватися з урахуванням інтересів, переконань і здібностей, а також за узгодженням цих інтересів з потребами суспільства;

- професійне самовдосконалення є найважливішим шляхом формування себе не тільки як професіонала, а й насамперед як особистості, розвитку своїх здібностей, набуття знань і вмінь, успішність його формування може відбуватися тільки за умов забезпечення ефективної стійкої педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу;

- професійне самовдосконалення фахівця – процес інтеграції особистісного і професійного складників професійного зростання студента ВНЗ від початкового рівня готовності до майбутньої професійної діяльності до нового рівня через формування відповідних знань і вмінь, які уможливають повне розкриття його мотиваційного, когнітивно-операційного та особистісно-діяльнісного компонентів [1, с. 107].

Як було зазначено, у ВНЗ технічного спрямування досить часто професійне мислення ототожнюють із технічним мисленням. Проблема формування технічного мислення студентів у наукових працях розкрита досить повно, однак, на нашу думку, саме поняття «професійне мислення» дещо ширше.

Професійне мислення – це мисленнєва діяльність, спрямована на розв'язання професійних задач у певній предметній галузі. Якщо специфіка професійного мислення залежить від своєрідності задач, які розв'язуються різними фахівцями, то якість професійної діяльності чи рівень професіоналізму залежить від розвиненості професійного мислення [2].

Аналізуючи особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця, Л. Засекіна [3] вказує на наступні характеристики професійного мислення:

1. Професійне мислення проявляється у різноманітних видах практичної діяльності й спрямоване на розв'язання специфічних задач за певних умов.

2. Об'єктом пізнання професійного мислення є складна, багатоелементна система, до якої належить і сам суб'єкт мислення.

3. Мета мислення фахівця-практика – досягнення конкретних результатів у складних



умовах. Саме тому вивчення об'єкта опосередковується цілями практичної реалізації.

4. Професійному мисленню властиві ціле-мотиваційний, змістовий, функціонально-операційний аспекти. Особливості цих аспектів зумовлюються специфікою понять, пов'язаних із певною сферою діяльності, операцій (аналіз, синтез, узагальнення), які засновані на досвіді та теоретичних знаннях, порівняннях з елементами оцінювання, розрахунку та комплексністю практичних цілей.

5. Професійному мисленню властива якісна своєрідність (спрямованість на реалізацію, оригінальність, гнучкість, оперативність, евристичність).

Зрозуміло, що кожна спеціальність висуває свої, особливі вимоги до професійного мислення працівника в тій або іншій професійній галузі.

Загальна характеристика професійного мислення полягає в узагальненому та опосередкованому відображенні людиною професійної реальності; у поінформованості щодо шляхів одержання нових знань про різні сторони праці й способи їх перетворень; в умінні ставити, формулювати й вирішувати професійні завдання [4, с. 89].

У практиці викладання часто трапляється те, що під засобами, які використовують із метою цілеспрямованого формування професійного мислення студента, розуміють обмежене коло методичних прийомів: використання ілюстрацій виробничого характеру; розв'язування задач і виконання лабораторних робіт із технічним змістом і т. п. Таке вузьке розуміння містить у собі небезпеку перетворення загальноосвітнього курсу фізики в фізику як науку про будову та принцип дії сучасної техніки. Проте вивчення фізики у вузах технічного спрямування має більш широке політехнічне значення. Зокрема, воно вносить істотний вклад у формування в студентів наукової картини світу, здатності орієнтуватися в системі суспільного виробництва, виховує готовність брати участь у творчій праці на благо суспільства.

Крім того, у ВНЗ технічного профілю особливістю вивчення курсу фізики також є те, що відбувається створення теоретичної бази для подальшого вивчення ряду спеціальних дисциплін та формування психологічної бази для освоєння нової техніки в умовах безперервної модернізації виробництва.

Більша частина завдань із технічним змістом повинна відповідати профілю професійної підготовки. Щоб включити їх до курсу фізики, викладачеві необхідно вникнути в суть майбутньої професії студента.

Цю роботу варто проводити в тісному контакті з викладачами спеціальних дисциплін.

Серед причин, які, на нашу думку, перешкоджають формуванню професійного мислення, варто виділити такі:

- відсутність інформації про особливості професійної діяльності, а також про значення фізики у цій діяльності;

- орієнтація дисципліни тільки на навчальну діяльність, коли основна мета – здати іспит;

- відрив теоретичних знань з фізики від практичних проблем;

- відсутність мотивації студентів до навчання, а також до розвитку пізнавально-пошукової діяльності у процесі навчання з фізики.

Виділивши складові професійного мислення фахівця технічного профілю (образне мислення, просторове мислення, логічне мислення, проектне мислення, здатність мислити мобільно), а також його якості (особистісні, ділові та професійні), нами розроблений навчально-методичний комплекс із фізики для викладачів і студентів ВНЗ технічного спрямування. Цей комплекс включає програми, змістовні модулі дисципліни, розроблені за вимогами кредитно-модульного навчання методичні посібники; технології, що дозволяє здійснювати цілеспрямований вплив на розвиток професійного мислення студентів у процесі вивчення фізики.

Нами розроблено та підібрано ряд фізичних задач, які слід використовувати на практичних заняттях із фізики для активізації пізнавально-пошукової діяльності студентів, а також для їх усвідомлення фундаментальності фізики у процесі вивчення спеціальних дисциплін.

Як приклад розглянемо фізичну задачу, яка має професійне спрямування.

**Задача.** Визначити механічну роботу, яку виконують за одну хвилину горизонтального польоту: сила тяги двигунів, сила аеродинамічного опору, сила тяжіння, підймальна сила, якщо маса літака 20 т, аеродинамічна якість 15, а швидкість польоту 360 км/год. Якою є сумарна робота усіх сил, що діють на літак? Аеродинамічною якістю літака називається відношення підймальної сили до сили лобового опору повітря.

При розв'язуванні задачі записується короткий запис відомих величин на дошці

$$(t=1\text{хв}=60\text{с}; m=20\text{т}=20\cdot 10^3\text{ кг}; v=360\frac{\text{км}}{\text{год}}=100\frac{\text{м}}{\text{с}})$$

Переводяться усі наявні в умові величини в систему СІ. За необхідності зображаємо рисунок 1.

Для розв'язання задачі використаємо другий закон Ньютона: векторна сума всіх



сил, що діють на частинку, дорівнює добутку її маси на вектор прискорення:

$$\vec{F}_{нід} + \vec{F}_{он} + m\vec{g} + \vec{F}_{тяги} = m\vec{a} \quad (1)$$

Для того, щоб знайти зв'язки між шуканими і відомими величинами, у вигляді формул спроектуємо рівняння (1) на вертикальну вісь  $Oy$  та горизонтальну вісь  $Ox$ , враховуючи, що літак летить рівномірно і прямолінійно (тобто його прискорення дорівнює нулю):

$$\begin{aligned} OX: \quad \vec{F}_{тяг} - \vec{F}_{он} &= 0 & \vec{F}_{тяг} &= \vec{F}_{он} \\ OY: \quad \vec{F}_{нід} - m\vec{g} &= 0 & \vec{F}_{нід} &= m\vec{g} \end{aligned} \quad (2)$$

Підіймальна сила  $\vec{F}_{нід}$  та сила тяжіння  $m\vec{g}$  направлені перпендикулярно переміщенню  $S$ , тоді:

$$A_{нід} = \vec{F}_{нід} \cdot S \cdot \cos 90^\circ = 0, \text{ так як } \cos 90^\circ = 0 \quad (3)$$

$$A_{mg} = \vec{F}_{mg} \cdot S \cdot \cos 90^\circ = 0, \text{ так як } \cos 90^\circ = 0 \quad (4)$$

Робота сили тяги  $\vec{F}_{тяги}$  двигуна визначається:

$$A_{тяги} = \vec{F}_{тяги} \cdot S \cdot \cos 0^\circ = 0, \text{ так як } \cos 0^\circ = 1 \quad (5)$$

$$A_{тяги} = \vec{F}_{тяги} \cdot S, \text{ відповідно } S = v \cdot t \implies A_{тяги} = \vec{F}_{тяги} \cdot v \cdot t \quad (6)$$

Силу тяги визначаємо відповідно

$$k = \frac{F_{нід}}{F_{он}}, \text{ оскільки } \vec{F}_{тяг} = \vec{F}_{он}$$

при  $\vec{v} = const$ .

$$\vec{F}_{тяг} = m\vec{g}, \text{ тоді } F_{он} = \frac{F_{нід}}{k} \implies F_{он} = \frac{F_{нід}}{k}$$

Використовуючи ці формули, виведемо формулу для роботи

$$A_{тяги} = \vec{F}_{тяги} \cdot S:$$

$$A_{тяги} = \frac{mg}{k} \cdot v \cdot t \quad (7)$$

При розрахунку отримуємо, що

$$A_{тяги} = F_{тяги} \cdot S = 78,4 \text{ кДж.}$$

Робота сили опору розраховується аналогічно роботі сили тяги, тобто

$$A_{он} = -\frac{mg}{k} \cdot v \cdot t = -78,4 \text{ кДж} \quad (8)$$

Виконавши додавання робіт, отримуємо, що сумарна робота дорівнює 0.

**Висновки з розгляду задачі:** під час розв'язання задачі слід звернути увагу на те, що знак роботи визначається кутом між силою та переміщенням:

$0 \leq \alpha < 90^\circ$  (сила допомагає руху частинки у даному напрямку),  $A > 0$ ;

$90^\circ \leq \alpha < 180^\circ$  (сила заважає руху частинки у даному напрямку),  $A < 0$ ;

$\alpha = 90^\circ$  (сила є нормальною до переміщення і не впливає на рух),  $A = 0$ .

Прикладом останнього випадку є магнітна складова сили Лоренца, оскільки вона є нормальною до швидкості частинки та її робота дорівнює нулю.

**Висновки з проведеного дослідження.**

Таким чином, проведене дослідження дає підстави зробити висновок, що з метою цілеспрямованого формування професійного мислення студентів технічних вузів під час вивчення фізики доцільно:

- здійснити аналіз рівня усвідомлення студентами професійного вибору;
- запровадити систему вправ практичного змісту;
- здійснювати активізацію навчально-пізнавальної діяльності на основі формування професійного інтересу до дисципліни;
- сприяти включенню студентів до наукової дискусії у всеукраїнському та міжнародному науковому співтоваристві;

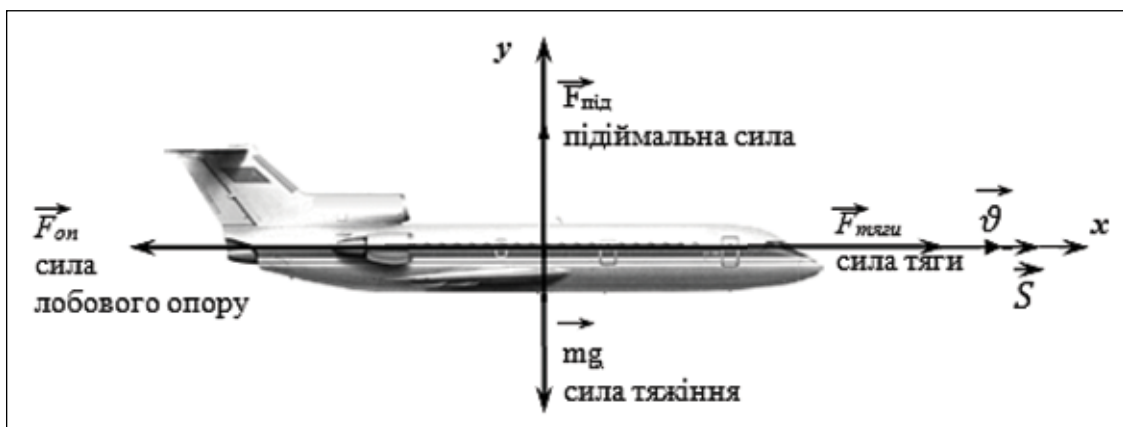


Рис. 1. Сили, що діють на літак у горизонтальному польоті



– формувати потреби та мотиви студентів до здобуття фахових знань;

– забезпечувати педагогічну взаємодію між студентом та викладачем внаслідок впровадження інноваційних технологій навчання, а саме STEM-технологій та ІТ-технологій;

– створити професійно-орієнтоване навчальне середовище з нахилом на дуальність у професійній підготовці сучасного студента.

Для того, щоб набуті у ВНЗ знання з фізики не були формальними, а стали здобутком особистості, потрібна не лише розробка особистісно-орієнтованих технологій навчання, а й конкретне впровадження розроблених новацій.

Подальшого дослідження потребують проблеми управління якістю професійної

підготовки бакалаврів і магістрів технічного профілю.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Іщенко В.І. Готовність до професійного самовдосконалення студентів як фактор забезпечення високої якості освіти / В.І. Іщенко. // Витоки педагогічної майстерності. – 2015. – С. 103–110.

2. Тарасова О.В. Психологічний зміст професійного мислення особистості / О.В. Тарасова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: [http://www.rusnauka.com/8\\_DN\\_2011/Psihologia/8\\_82491.doc.htm](http://www.rusnauka.com/8_DN_2011/Psihologia/8_82491.doc.htm).

3. Засекіна Л.В. Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови : дис. канд. : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.В. Засекіна. – Луцьк, 2000. – 200 с.

4. Маркова А.К. Психологія професіоналізму / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

УДК 372.853

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ФІЗИКИ, ОРІЄНТОВАНОГО НА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ

Ліскович О.В., к. пед. н., доцент кафедри природничо-математичної освіти та інформаційних технологій  
Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті порушено проблему необхідності проектування навчального процесу з фізики з метою формування компетентностей учнів. На основі аналізу наукових досліджень визначено доцільність проектування навчального процесу за трьома рівнями: розділу, навчального заняття, педагогічної ситуації. Запропоновано структуру та зміст проекту з урахуванням сутності поняття «компетентність», у загальному вигляді представлено типи навчальних завдань, виконання яких сприятиме формуванню компонентів компетентностей учнів.

**Ключові слова:** проектування, навчальний процес із фізики, предметна компетентність, ключова компетентність, навчальне завдання.

В статье затронута проблема необходимости проектирования учебного процесса по физике с целью формирования компетентностей учащихся. На основе анализа научных исследований автором определена целесообразность проектирования учебного процесса по трем уровням: раздела, учебного занятия, педагогической ситуации. Предложена структура и содержание проекта с учетом сущности понятия «компетентность», в общем виде представлены типы учебных заданий, выполнение которых будет способствовать формированию компонентов компетентностей учащихся.

**Ключевые слова:** проектирование, учебный процесс по физике, предметная компетентность, ключевая компетентность, учебное задание.

### Liskovych O.V. THE FEATURES OF EDUCATIONAL PROCESS DEVELOPMENT IN PHYSICS, ORIENTED TO THE FORMATION OF STUDENT'S COMPETENCIES

This paper focuses on the issue of necessity of developing the learning process on physics discipline oriented to the formation of student's competencies. Based on the analysis of scientific of researches the author defines the reasonability of development the learning process on three levels: learning section level, learning session level, learning situation level. The structure and content of the project are proposed in the light of competence concepts, the types of learning tasks are given generally, which performing will encourage the formation of competencies components for the students.

**Key words:** project developing, educational process in physics discipline, subject competence, key competence, learning task.



**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції розвитку освіти передбачають орієнтацію на результати навчання, якими є сформовані компетентності учнів, що наразі широко висвітлюється в науково-педагогічній та методичній літературі. Відбулося оновлення навчальних програм, критеріїв оцінювання навчальних досягнень, наступним кроком має бути проектування навчального процесу, орієнтованого на формування ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей учнів. Ураховуючи те, що проектувальна діяльність учителя має свою специфіку, виникає необхідність ознайомитись із особливостями педагогічного проектування, його можливими об'єктами та рівнями.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Досліджуючи модель педагогічної діяльності вчителя, К. Кузьміна [1], В. Сластьонін [2], В. Ягупов [3] до її структури включають проектувальний компонент. Г. Муравйова розглядає проектування навчального процесу з позиції технологічного підходу як вид професійної діяльності педагога, що характеризується: усвідомленням мети та змісту проектування; знанням можливості та здатності до розвитку особистості учня; фіксуванні продукту проектування у вигляді освітньої технології. Дослідниця зазначає, що реалізація проекту залежить від індивідуальних особливостей учнів та конкретних умов навчання [4].

В. Шарко, Т. Гончаренко розглядають процес педагогічного проектування з позиції діяльнісного підходу як низку логічно послідовних дій, що включають розробку моделі цілісного педагогічного процесу, спрямованого на досягнення цілей навчання. Аналізуючи різні структури проектування як виду діяльності, вчені доходять висновку, що цілепокладання є тим елементом проектувальної діяльності вчителя, що визначає її результат [5]. Вагомий внесок учених полягає в дослідженні питання проектування навчального процесу з фізики та здійснення підготовки вчителів до такого виду педагогічної діяльності, що лягло в основу наших наукових розвідок [6].

**Постановка завдання.** Метою цієї статті є визначення особливостей проектування навчального процесу з фізики, орієнтованого на формування компетентностей учнів.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання наступних завдань:

- визначити об'єкт і рівні, на яких доцільно здійснювати проектування навчального процесу, орієнтованого на формування компетентностей учнів;
- розглянути особливості проектування навчального процесу на прикладі предмет-

ної та ключових (навчально-пізнавальної, інформаційної, здоров'язберезувальної) компетентностей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Погоджуючись із думкою Т. Гончаренко та В. Шарко [5], під педагогічним проектуванням розумітимемо розробку моделі цілісного педагогічного процесу, спрямованого на досягнення цілей навчання. У нашому дослідженні об'єктом проектування є навчальний процес, орієнтований на формування предметної і ключових компетентностей учнів.

У визначенні рівнів проектування опиратимемося на дослідження О. Оспеннікової [7], яка запропонувала чотири рівні: I – проектування системи курсів чи курсу; II – проектування навчального заняття; III – проектування «педагогічної події»; IV – проектування «навчального кроку» (детальне планування окремої «педагогічної події»). На першому рівні проектування попередньо розробляється педагогічна стратегія щодо здійснення рівневого моделювання навчального процесу, визначаються ключові джерела навчальної інформації, види навчальної діяльності учнів із даними джерелами, методики та засоби навчання, форми організації навчальної діяльності, форми навчальних занять. Результатом проектування є тематичний план навчального процесу.

На другому рівні розробляється модель навчального заняття. Дослідниця пропонує модель навчально-методичного комплексу заняття, що включає такі компоненти: тема навчального заняття; форма навчального заняття; клас, профіль, специфіка навчання; цілі: навчання, виховання, розвитку; навчальні завдання заняття; дидактична структура заняття; діагностика результативності навчання на занятті; проект змісту та оформлення записів на дошці (або презентація) та в зошиті учня; дидактичні засоби (демонстраційний, фронтальний експеримент; моделі, наочність, програмне забезпечення, мультимедійні ресурси; роздатковий матеріал для самостійної роботи учнів; література, електронні ресурси (основні та додаткові); технічні засоби навчання; конспект заняття; література для вчителя (основна та додаткова до даного заняття).

На третьому рівні розробляються навчальні завдання для учнів, розв'язання яких забезпечить досягнення поставлених цілей заняття. На четвертому – детальне планування окремих «педагогічних подій» у формі «педагогічних кроків». Фактично це процедурно-операційне описання дій вчителя та ймовірних дій учнів щодо вирішення конкретних навчальних завдань [7].





Таблиця 1

**Проект формування предметної і ключових компетентностей учнів  
основної школи під час вивчення підрозділу «Електричне поле»**

<b>Зміст основної (О) і додаткової (Д) інформації</b>	<b>Методи і прийоми навчання</b>	<b>Засоби</b>	<b>Мета</b>
<b>Урок № 1. Електризація тіл. Електричний заряд. Два роди електричних зарядів. Дискретність електричного заряду</b>			
<p>ПК (О): явище електризації; два роди електричних зарядів; подільність заряду; принцип дії та будова електроскопа; електризація в природі;            ПК (Д): джерела електрики в природі, статична електрика в побуті та на виробництві;            НПК, ІК: структура підручника, способи пошуку інформації; методи ефективного засвоєння текстової інформації, узагальнений план характеристики фізичного явища;            ЗЗК: небезпека статичної електрики та її вплив на організм людини</p>	<p>Словесні (розповідь учителя, робота з текстом); ілюстративні (демонстрація ППЗ, фізичних дослідів, фотографій іскрового розряду, електричного ската), практичні (виконання простих дослідів із електризації, виготовлення електроскопа)</p>	<p>Підручник, посібники; фізичне обладнання для демонстрації явища електризації, подільності електричного заряду; ППЗ «Фізика-9»</p>	<p>Познайомити учнів із різними способами електризації та її фізичною суттю; продемонструвати прояви електризації в природі, побуті, техніці; пояснити вплив статичної електрики на організм людини та способи її усунення. Формувати навички роботи з підручником, інформацією, представленою в різних формах. Навчити уникати предметів, які можуть бути джерелами статичної електрики</p>
<b>Урок № 2. Будова атома. Електрон. Іон. Закон збереження електричного заряду</b>			
<p>ПК (О): будова атома, електрон як носій елементарного електричного заряду; іон як структурний елемент речовини; закон збереження електричного заряду;            НПК, ІК: складання опорного конспекту, схематичне зображення атомів хімічних елементів; робота з періодичною таблицею елементів;            ЗЗК: використання статичної електрики в лікувальних цілях (статичний душ, аероіонотерапія)</p>	<p>Словесні, евристичний (формулювання закону збереження електричного заряду), практичні (демонстрація виготовлених електроскопів)</p>	<p>Підручник, фізичне обладнання для демонстрації закону збереження електричного заряду схематичні рисунки хімічних елементів</p>	<p>Систематизувати знання учнів про атом і його будову, отримані в попередніх класах на уроках фізики, хімії; евристичним методом підвести до формулювання закону збереження електричного заряду. Формувати навички складання опорного конспекту. Розвивати в учнів навички бережного ставлення до здоров'я</p>
<b>Урок № 3. Електричне поле. Взаємодія заряджених тіл. Лабораторна робота № 1 «Дослідження взаємодії заряджених тіл»</b>			
<p>ПК (О): електричне поле як форма матерії, способи виявлення електричного поля; електростатична взаємодія;            ПК (Д): електричне поле Землі; техногенні джерела електричного поля;            НПК, ІК: використання інструкції до роботи, формулювання висновків, виконання схематичних рисунків;            ЗЗК (О): вплив електричного поля на живі організми; правила техніки безпеки під час виконання лабораторних робіт;            ЗЗК (Д): способи захисту від негативного впливу електричного поля; лікування електричним полем</p>	<p>Словесні (повідомлення «Електричне поле і живі організми», «Застосування електричного поля в медицині»); практичні (виконання лабораторної роботи), дослідницький (завдання «Техногенні джерела електричного поля в квартирі, на прилеглий території»)</p>	<p>Підручник, зошит для лабораторних робіт, фізичне обладнання, пам'ятки, перелік сайтів для пошуку інформації, презентації учнів</p>	<p>Забезпечити усвідомлення учнями поняття електричного поля як форми матерії, вміння визначити техногенні джерела поля, пояснювати взаємодію заряджених тіл. Розвивати вміння: пошуку, опрацювання та відбору інформації, підготовки повідомлень із певної теми; перекодування інформації; експериментальні вміння та навички, формулювання висновків за їх результатами, оформлення результатів лабораторної роботи; уникати негативного впливу електричного поля</p>
<b>Урок № 4. Закон Кулона</b>			
<p>ПК (О): сила взаємодії двох точкових зарядів;            ПК (Д): історія відкриття закону;            НПК, ІК: схематичне зображення різних випадків взаємодії заряджених тіл, напрямку сили Кулона, виконання рисунків та короткого запису до задач, використання алгоритму розв'язування задач</p>	<p>Ілюстративні, словесні (презентація підготовлених повідомлень), практичні (розв'язування та складання задач на застосування закону Кулона)</p>	<p>Підручник, збірник задач, авторські умови задач, узагальнений план характеристик і фізичного закону</p>	<p>Сформулювати закон Кулона і навчитись розв'язувати задачі на його застосування. Розвивати вміння оформлювати фізичні задачі, виконувати рисунки до задач, схематично зображати силу Кулона. Формувати ціннісне ставлення до власного здоров'я, розвивати інтерес до фізики</p>
<b>Урок № 5. Контроль: тестування, портфоліо учня</b>			
<p>ПК (О): зміст розділу «Електричні явища»;            НПК, ІК: презентація власних продуктів навчальної діяльності</p>	<p>Продуктивні методи, практичні</p>	<p>Тест для перевірки знань, ІКТ, презентації</p>	<p>Узагальнити та систематизувати знання учнів із теми «Електричне поле». Розвивати навички оцінювання та самооцінювання</p>



Ми вважаємо доцільним об'єднати два останні рівні і здійснювати проектування за трьома рівнями: розділу (підрозділу), уроку та педагогічної ситуації. Загальнотеоретичні положення проектування навчального процесу, орієнтованого на формування предметної та ключових (навчально-пізнавальної, інформаційної, здоров'язбережувальної) компетентностей учнів, конкретизуємо на прикладі вивчення електромігнітних явищ у основній школі.

Як зразок проектування на першому рівні пропонуємо тематичний план формування предметної і ключових компетентностей учнів основної школи під час вивчення підрозділу «Електричне поле» (табл. 1). У таблиці використано умовні позначення: ПК – предметна компетентність; НПК – навчально-пізнавальна компетентність; ІК – інформаційна компетентність; ЗЗК – здоров'язбережувальна компетентність.

Як видно з таблиці 1, основна та додаткова інформація включає зміст програми з фізики, додатковий навчальний матеріал прикладного практичного спрямування, що ілюструє застосування фізичних знань у повсякденному житті, науці, техніці, на виробництві.

Серед методів навчання в контексті формування компетентностей учнів ефективними є: продуктивні (проблемний, евристичний, дослідницький), метод проектів, метод портфоліо; словесні (робота з текстом, обговорення в групах, розповідь учителя, презентації повідомлень та ін.); ілюстративні (демонстрування дослідів, малюнків, схем, таблиць, програмно-педагогічних засобів); практичні (виготовлення саморобних фізичних приладів, домашній фізичний експеримент, складання і розв'язування задач компетентнісного змісту, фотозйомка тощо).

Другий рівень проектування (навчального заняття) здійснюється відповідно до етапів, запропонованих О. Оспенніковою [8], і передбачає розробку конспектів уроків із відображенням 9-ти позицій переліку. У якості зразка пропонуємо скорочену модель заняття (без розширеного конспекту) на прикладі уроку з теми «Будова атома. Електрон. Іон. Закон збереження електричного заряду».

**Форма проведення:** урок засвоєння нових знань.

**Мета:** навчальна: узагальнити і систематизувати знання учнів про будову атома, електрони та йони, одержані на уроках фізики та хімії в попередніх класах; застосувати ці знання для пояснення явища електризації; сформулювати закон збереження електричного заряду; **виховна:** виховувати працьовитість, наполегливість у досягненні

мети, ціннісне ставлення до знань; **розвивальна:** розвивати навички ефективної роботи з текстовою інформацією, бережного ставлення до здоров'я, уміння організувати власну навчальну діяльність, оцінювати її результати.

#### Навчальні завдання заняття

1. Сформулювати уявлення учнів про будову атома, характеристики електрона та йонів, сутність закону збереження електричного заряду, на основі уявлень про будову атома пояснити явище електризації (предметна компетентність).

2. Ознайомити учнів із використанням іонів для лікування людини (предметна та здоров'язбережувальна компетентність).

3. Навчити складати опорний конспект (навчально-пізнавальна, інформаційна компетентність).

4. Навчити виконувати завдання на визначення складу атома хімічного елемента, визначати атом за його складом, схематично зображувати атоми, використовувати закон збереження електричного заряду для розв'язування задач (предметна, інформаційна компетентність).

#### Дидактична структура заняття

I. Презентація-виставка саморобних електроскопів.

II. Повторення, актуалізація опорних знань.

III. Вивчення нового матеріалу.

IV. Закріплення вивченого матеріалу.

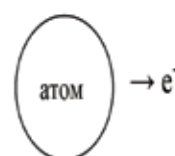
V. Підсумки уроку. Рефлексія.

**Діагностика результативності навчання на занятті:** самостійне розв'язування вправ (завдання 3 [273, с. 21]).

**Проект змісту та оформлення записів на дошці та в зошиті учня:**

РЕЧОВИНА → молекула → атом → ядро і електрони

Назва частинки	Позначення	Заряд
Електрон	e	- 1,6 · 10 <sup>-19</sup> Кл
Протон	p	+ 1,6 · 10 <sup>-19</sup> Кл
Нейтрон	n	0



Позитивний йон



Негативний йон

Закон збереження електричного заряду

$$q_1 + q_2 + q_3 + \dots + q_n = const$$

**Дидактичні засоби:** демонстраційний експеримент, схеми атомів хімічних еле-



ментів, періодична система хімічних елементів, електроскопи, виготовлені учнями; програмне забезпечення, презентація вчителя, навчальна література (підручник, посібник для контролю знань), електронні ресурси.

*Конспект заняття.*

*Література для вчителя.*

Третій рівень проектування процесу формування в учнів предметної та ключових компетентностей передбачає розробку навчальних завдань, виконання яких має забезпечити досягнення поставлених цілей.

Зокрема, для формування предметної, навчально-пізнавальної та інформаційної компетентностей ефективними є такі типи завдань для учнів:

– самостійна робота з текстовою інформацією (виділення головного в тексті, складання структурно-логічних схем, таблиць, використання узагальнених планів характеристики основних елементів фізичних знань);

– залучення учнів до роботи з інформацією, представленою в різних видах: текст, схема, малюнок, дослід, графік тощо;

– завдання на перекодування інформації з одного виду в інший (складання опорних конспектів, схем, таблиць, графіків);

– завдання на пошук додаткової інформації в різних джерелах, її відбір, оцінка та представлення. Учням пропонується підготувати коротке повідомлення з презентацією, наприклад, про історію створення електричної лампочки розжарювання або типи та правила експлуатації акумуляторних батарей мобільних телефонів. При цьому вчитель надає учневі перелік інформаційних джерел, де можна дану інформацію знайти;

– розв'язування різних типів фізичних задач, складання та розв'язування задач за поданим малюнком;

– виконання фізичних дослідів за запропонованим планом;

– розробка інструкції щодо проведення фізичного експерименту;

– виконання довгострокових дослідницьких завдань.

Так, під час вивчення електромагнітних явищ учні можуть дослідити такі питання: «Рослини як джерело електричного струму», «Дослідження впливу абіотичних факторів (електричного, магнітного поля) на проростання рослин», «Виявлення техногенних джерел електричного (магнітного) поля в помешканні, на прилеглий території», «Використання електричного струму в медицині»,

Таблиця 2

**Зразки навчальних завдань із фізики, орієнтованих на формування предметної і ключових компетентностей учнів основної школи у процесі вивчення електромагнітних явищ**

Зміст завдання	Яка компетентність формується	Діяльність учителя	Діяльність учня	Рефлексія
Представити інформацію з теми «Дії електричного струму на організм людини» у вигляді схеми або таблиці (на вибір учня)	Предметна (фізична), навчально-пізнавальна, інформаційна, здоров'язбережувальна	Підбирає текст, адаптує до вікових особливостей учнів. Формулює завдання	Опрацьовує текст, перекодує інформацію, відтворює її	Учні роблять висновки про вплив струму на організм людини, необхідність дотримання правил техніки безпеки
Запропонувати спосіб, за допомогою якого можна визначити, чи залежить опір провідника від температури	Предметна (фізична), навчально-пізнавальна, інформаційна, здоров'язбережувальна	Допомагає учням у виборі обладнання, консультує щодо його використання, за необхідності пропонує зразки інструкцій	Добирає обладнання, складає план виконання (схема, таблиця результатів, формули для обчислення), формулює правила з техніки безпеки, яких потрібно дотримуватись	Учні обговорюють причини похибок у вимірюваннях, способи вдосконалення даного експерименту
Узагальнити навчальний матеріал з теми «Електричний струм у різних середовищах» за наданим планом	Предметна (фізична), навчально-пізнавальна, інформаційна	Розробляє план, за яким учні мають узагальнити матеріал, пропонує форми його представлення	Систематизує інформацію відповідно до плану, аналізує її, обирає форму представлення матеріалу	Учні усвідомлюють відмінності та спільні риси проходження струму в різних середовищах



«Дослідження рівня споживання електричної енергії та можливих шляхів її економії», «Електричні явища в організмі людини».

Тематика завдань сформульована таким чином, що їх виконання сприятиме також формуванню здоров'язбережувальної компетентності учнів. З цією ж метою пропонуємо використовувати завдання, які передбачають залучення школярів до:

– опрацювання навчальної інформації, у якій із точки зору фізики обґрунтовуються правила безпечної поведінки та ведення здорового способу життя, методи профілактики, діагностики та лікування захворювань тощо;

– підготовки повідомлень про вплив абіотичних факторів на організм людини, способи збереження та поліпшення здоров'я, профілактики захворювань;

– виконання завдань, що забезпечують формування навичок: збереження та поліпшення здоров'я (ознайомлення з інформацією про шкідливість перебування в місцях проходження високовольтних ліній електропередач); безпечного використання приладів і обладнання; оцінювання можливих ризиків для здоров'я в конкретній життєвій ситуації (під час грози, у місцях обриву ліній електропередач);

– виконання завдань на спостереження та дослідження: властивостей власного організму (електричний опір, магнітні властивості); наявності у місці проживання факторів, що можуть негативно вплинути на здоров'я (визначення небезпечних джерел електричного та магнітного полів у помешканні та вироблення рекомендацій щодо уникнення їх негативного впливу);

– розв'язування фізичних задач здоров'язбережувального змісту.

Зразки завдань, орієнтованих на формування компетентностей учнів, представлені в таблиці 2.

**Висновки з проведеного дослідження.** Усе вищевикладене дає підстави для висновків: впровадження компетентного підходу потребує готовності вчителя до проектування навчального процесу, орієнтованого на формування компетентностей учнів; доцільним є проектування на рівні розділу, уроку, педагогічної ситуації. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці інструментарію для визначення рівня сформованості компетентностей учнів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Кузьмина Н.В. Очерки психологи труда учителя / Н.В. Кузьмина .. – Л. : ЛГУ, 1967. – С. 54–62.
2. Педагогика : [учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений] / [В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов]. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
3. Ягупов В.В. Педагогика : [навч. посібник] / Ягупов В.В. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
4. Муравьёва Г.Е. Проектирование общеобразовательного процесса в школе : автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г.Е. Муравьёва. – Ярославль, 2003. – 40 с.
5. Гончаренко Т.Л. Діяльнісний підхід до проектування навчального процесу з фізики / Т.Л. Гончаренко, В.Д. Шарко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Чернігів : ЧНТУ, 2011. – Вип. 89. – С. 229–233.
6. Шарко В.Д. Проектування навчального процесу з фізики : [навчально-методичний посібник для організаторів і викладачів післядипломної педагогічної освіти, слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників та методистів системи післядипломної освіти] / В.Д. Шарко, Т.Л. Гончаренко. – Херсон: Гринь Д.С., 2013. – 196 с.
7. Оспенникова Е.В. Основы проектирования процесса по физике в условиях ИКТ-насыщенной среды обучения / Е.В. Оспенникова. – Пермь, 2008. – 384 с.



УДК 373.1.013

## ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВНУТРИПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

Мехтиева С.Н., докторант

*Азербайджанский государственный педагогический университет*

В статье рассматриваются вопросы реализации внутрипредметной интеграции при обучении биологии, выявляются дидактические возможности внутрипредметной интеграции в свете требований информационного общества, обосновывается мысль о высоком дидактическом потенциале внутрипредметной интеграции при обучении биологии как школьному курсу с усложняющейся структурой, развивающей функции обучения биологии. Выявлены методические условия реализации внутрипредметной интеграции на уроках биологии. Разработаны методические рекомендации, которые используются учителями при проведении занятий на основе внутрипредметной интеграции содержания биологического образования учащихся.

**Ключевые слова:** биология, внутрипредметная интеграция, кумулятивный эффект, базовый концепт, знание.

У статті розглядаються питання реалізації внутрішньопредметної інтеграції під час навчання біології, виявляються дидактичні можливості внутрішньопредметної інтеграції в світлі вимог інформаційного суспільства, обґрунтовується думка про високий дидактичний потенціал внутрішньопредметної інтеграції під час навчання біології як шкільного курсу зі структурою, яка ускладнюється та розвиває функції навчання біології. Виявлено методичні умови реалізації внутрішньопредметної інтеграції на уроках біології. Розроблено методичні рекомендації, які використовуються вчителями під час проведення занять на основі внутрішньопредметної інтеграції сутності біологічної освіти учнів.

**Ключові слова:** біологія, внутрішньопредметна інтеграція, кумулятивний ефект, базовий концепт, знання.

Mehdiyeva S.N. DIDACTIC POTENTIAL OF INTER-SUBJECT INTEGRATION IN TEACHING BIOLOGY

In the article the questions of realization of inter-subject integration in teaching biology, reveals the didactic potential of inter-subject integration in the light of the requirements of the information society, substantiates the idea of a high didactic potential of inter-subject integration in teaching biology as school course with the increasingly complicated structure, developing functions of teaching biology. Identified methodical conditions for realization of inter-subject integration in biology class. Methodical recommendations are used in teaching process which based on intra disciplinary integration biological subject learners by teachers.

**Key words:** biology, intra-subject integration, cumulative effect of basic concept knowledge.

**Постановка проблемы.** В информационную эпоху в системе образования упор делается на самообучении, самостоятельном овладении знаниями и умении применять эти знания в повседневной жизни. В этом плане большое значение приобретают умения связывать, структурировать полученные знания, сооружая комплексную целостную структуру знания. Это особенно важно в школьном биологическом образовании.

Биология в школе – важное звено в системе общего образования. За последние десятилетия она претерпела существенные содержательные и структурные изменения. Пожалуй, ни одна другая наука не демонстрирует такой стремительный прирост знаний, как биология. Так, акцент переместился на ее развивающую функцию. Произошла экологизация содержания всех разделов. В программе «Биология» предстает как единый учебный предмет, в кото-

ром нет выделения таких самостоятельных курсов, как «Ботаника», «Зоология», «Анатомия, физиология и гигиена человека», «Общая биология». Сегодня школьная биология – единый предмет с взаимосвязанными между собой разделами, ступенчатой, усложняющейся структурой, которая является основой знаний таких областей биологической науки, как генетика, цитология, ботаника, зоология, эволюционное учение, экология, физиология и т.д. Все они в школьном предмете представлены в виде систем понятий, которые формируются, развиваются в учебных курсах биологии 6–11 классов.

Как и в случае с другими учебными предметами, в биологии всякий последующий материал логически продолжает предыдущий. Большинство понятий органически связаны между собой или определяются друг через друга. Некоторые группы понятий пронизывают весь курс,



постоянно развиваясь, расширяясь и углубляясь. И при изучении одного раздела часто приходится использовать знания из другого. Например, если «фотосинтез» в 6 классе определяется как «процесс создания органических веществ с помощью хлорофилла», то в курсе общей биологии он понимается как «биосинтез углеводов из неорганических веществ (углекислого газа и воды), происходящий благодаря энергии света в зеленой клетке».

Одним словом, в самом содержании курса уже заложены те преемственные связи между явлениями природы, между телами неживой и живой природы, которые необходимо учитывать при формировании биологических знаний. Выявление этих связей играет важную роль в изучении биологических систем и в осуществлении логических переходов от более простых систем к более сложным системам, формировании целостных представлений о мире.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Взаимосвязь методики обучения биологии с биологической наукой [2, с. 9], существующие связи между разделами этой науки обуславливают использование в процессе преподавания биологии внутрипредметной интеграции. Иными словами, формирование биологических знаний должно сопровождаться использованием внутрипредметной интеграции. Мы понимаем под внутрипредметной интеграцией объединение и систематизацию на основе установления внутрипредметных связей знания, составляющего одну предметную область. Но что понимается под «внутрипредметными связями»? Существует множество трактовок понятия «внутрипредметные связи». Так, внутрипредметные связи понимаются как проявление преемственности в развитии научных знаний в учебном процессе (В.А. Петров), как выделение пространственных, временных, энергетических и информационных характеристик содержания учебных дисциплин (Н.И. Резник), как всевозможные отношения взаимной зависимости, обусловленности, общности между объектами одного учебного предмета (Р.Ю. Костюченко).

Мы согласны с определением внутрипредметных связей В.М. Монахова и В.Ю. Гуревича, которые считают, что внутрипредметные связи есть применение знаний и умений, приобретенных учащимися при изучении одних тем данного учебного предмета, в организации других тем этого же предмета [1].

**Постановка задания.** Следует отметить, что традиционно в методической науке больше внимания уделялось изучению

межпредметной интеграции при обучении биологии. Нас же в этой статье будет интересовать внутрипредметная интеграция в обучении биологии, реализация которой вполне соответствует цели обучения биологии в средней школе и прежде всего формированию всесторонне развитой личности, формированию естественнонаучной картины мира, формированию и развитию познавательных способностей школьников.

**Изложение основного материала исследования.** Учёт внутрипредметных связей означает целесообразную интеграцию изучения взаимосвязанных понятий на определённых этапах изучения. Это означает делать упор на сооружении комплексной структуры знания. Внутрипредметная интеграция выступает в качестве средства систематизации знаний внутри биологии, интеграции и развития биологических понятий, способствует усвоению связей между ними и формированию целостной картины мира. Реализация внутрипредметной интеграции в педагогической практике решает сразу несколько вопросов. Тем самым внутрипредметная интеграция на основе реализации внутрипредметных связей выполняет мировоззренческую функцию.

Кроме того, использование внутрипредметной интеграции способствует лучшему воспроизведению прежнего материала. Проанализировав особенности мышления и памяти, психологи пришли к выводу, что предметы или явления, взаимосвязанные в природе, связываются и в памяти человека. Поэтому обучение должно быть построено так, чтобы формировать у учащихся способность воспроизводить ранее усвоенные знания для лучшего запоминания нового материала. Внутрипредметная интеграция позволяет рассматривать предмет с разных сторон, способствует возникновению внутрисистемных ассоциаций, что, в свою очередь, создает условия для более прочного запоминания того или иного явления биологической действительности. Психологи считают, что обоснование значения изучаемой темы для внутрипредметных знаний всегда заинтересовывает учащихся, способствует большему сосредоточению их внимания и развитию памяти. Напоминание полученных ранее знаний показывает путь от известного к неизвестному. Все это оказывается той почвой, которая ведет к познанию нового биологического материала. Причем на уроках биологии это обеспечивается с наибольшей эффективностью, поскольку каждый ребенок интуитивно стремится к познанию окружающей его естественной среды. В жизни каждого



из нас был период увлечения биологией, зоологией, ботаникой и т.д.

Следует также отметить, что в учебном процессе учащиеся обычно не усматривают внутрисубъектных связей. К сожалению, каждый предмет воспринимается ими изолированно. И задача учителя заключается в целенаправленном включении их в содержание биологического образования и в процесс обучения. Причем реализация внутрисубъектной интеграции при преподавании школьного курса биологии особенно важна в 10–11-х классах, поскольку учебный материал расширяется и усложняется. Усложняется как понятийный аппарат, так и содержание знаний.

Использование внутрисубъектной интеграции – одна из наиболее сложных методических задач учителя биологии. Учитель должен определиться с наиболее эффективными организационными формами, методами и приемами обучения. Правда, в последние годы учителя биологии все активнее используют внутрисубъектную интеграцию на своих уроках, совершенствуя свои компетенции в этой сфере. Но, учитывая новые тенденции в образовании, современные технологии и методики обучения, необходимо поднять эту работу на более высокий методический уровень.

Изучение биологии не должно сводиться к рассматриванию изображений объектов на таблицах и заучиванию терминов. Здесь следует ориентироваться на результат, то есть способности обучающегося, а не на увеличение информации в своей области (обилие информации мешает обучающимся систематизировать знания), ставить во главу угла связующие базовые концепты предмета с систематическим привлечением ранее усвоенных знаний. Окружающий нас мир интересует школьников, побуждает их отвечать на вопросы, которые перед ними ставит природная действительность, находить новые факты, которые подтверждают или углубляют определенные выводы.

Тем самым достигается кумулятивный эффект в обучении – повторение в сочетании с приращением действия. Для кумулятивного обучения характерно самостоятельное открытие нового содержания. Однако это возможно только в случае, если связывающие, объединяющие темы концепты открывают дорогу к решению проблемы. Следовательно, необходимо создавать такие ситуации, чтобы учащиеся сами могли познать, делать выводы, давать оценку знаниям и предметам. Одним словом, неизвестное и непонятное объясняется тем, что уже понятно и познано. Так формируются не отдельные и механи-

чески приобретенные знания, а упорядоченные, гибко настраиваемые знания [3]. Любое знание приобретается лучше всего в подходящих отношениях, так сказать, в контекстах. Новый круг фактов освещается уже имеющимся у ученика способом понимания (знания). Процесс приобретения знания облегчается, и его более успешно можно будет применять к новым явлениям. Кроме того, гарантируется и непрерывность приобретения знания. При таком подходе у детей не создается впечатления разрозненности знаний, формируется картина природы в целом.

Для самостоятельного открытия и понимания биологических феноменов необходимо, чтобы обучающиеся знали, что биологические феномены не хаотичны и запутанны. Следует произвести обоснованный отбор опорных понятий (или базового концепта) курса биологии, и на их основе формировать общебиологические понятия. Базовым концептом считается тот, который чаще других служит изучению различных вопросов биологии, актуален на протяжении довольно длительного времени. Обучающиеся должны понять, что базовый концепт, однажды усвоенный, присутствует также и в новых неизвестных феноменах, способствуя их пониманию. Чем большее количество важных биологических феноменов можно обозначить одним всеобъемлющим концептом, тем большая их дидактическая значимость. Исходя из этого концепта, ученики последовательно движутся от него к более развитым и содержательным формам того же предмета. Так, если сослаться на высказывание одного из основателей синтетической теории эволюции, одного из самых ярких генетиков-эволюционистов XX века Ф.Г. Добжанского о том, что «в биологии ничто не имеет смысла, кроме как в свете эволюции» (“In biology nothing makes sense except in the light of evolution”), то появляется тот самый важный концепт – эволюционная теория с его центральным основанием – теорией отбора. Дидактическое значение эволюционной теории для занятий по биологии бесспорно [4]. Мы считаем, что в свете экологизации школьного биологического образования внутрисубъектная интеграция должна быть направлена в первую очередь на усвоение таких тем, как эволюция, взаимосвязь биологических систем с природной средой, рациональное использование природных ресурсов, охрана природы.

Переносимость новоприобетенного знания на другие явления позволяет учащимся узнавать значение содержания



предмета для себя и строить прочную структуру знания. Овладение приёмом переноса знаний по одной теме при усвоении другой вносит в деятельность учащихся большую целенаправленность, повышает эффективность самостоятельных методов работы, обеспечивает лучшую организацию мыслительной деятельности и, наконец, вырабатывает логическую последовательность в решении как общих, так и частных задач. Ученики учатся делать логические выводы (большую роль при этом играют такие логические приемы, как аналогия и сравнение), умозаключения, используя весь объем пройденного материала, отрабатывают навыки по оперированию ими, обретают навыки видеть проблему или ситуацию как бы сверху, а не в рамках одного предмета.

Например, большие возможности для внутрипредметной интеграции можно найти при изучении раздела «Живые организмы и среда обитания» (6 класс), который включает сведения об отличительных признаках живых организмов, их многообразии, системе органического мира, растениях, животных, грибах, бактериях и лишайниках. Содержание раздела представлено на основе эволюционного подхода, в соответствии с которыми акценты в изучении организмов переносятся с особенностей строения отдельных представителей на раскрытие процессов их усложнения в ходе эволюции, приспособленности к среде обитания, роли в экосистемах, родства, общности происхождения и эволюции растений и животных (на примере сопоставления отдельных групп); роли различных организмов в жизни человека; значения биологического разнообразия для сохранения биосферы.

Курс биологии для 6 класса является пропедевтическим. Знакомство с первоначальными биологическими понятиями даёт возможность подготовить учащихся к изучению систематического курса биологии, разгрузить достаточно сложную программу по биологии в 7 классе и подготовиться к сознательному использованию ключевых понятий. В разделе «Растения» (7 класс) преподаватель приводит доказательства взаимосвязи растений с другими организмами, объясняет роль растений в жизни человека, эволюции растений. При этом он опирается на знания, полученные при изучении предыдущих разделов. Учитель биологии, опираясь на ранее полученные знания, должен рассмотреть более подробно вопросы взаимосвязи растений с другими живыми организмами, которые полезны при изучении эволюционного учения в 11 классе. При изучении цитологи-

ческого раздела в старших классах можно работать, опираясь на знания, полученные учащимися в младших классах о клетке. Материал курса об организме человека (8 класс) углубляет знания о свойствах живых организмов. Но школьники при этом познают не только биологические особенности организма человека, но и социальные особенности, знакомятся с вопросами охраны здоровья людей, гигиеническими требованиями. Каждая тема дает знания о гигиенических правилах по поддержанию здоровья той или иной системы организма человека. К восприятию вопросов полового развития человека готовят уже темы в 6–8 классах, когда на примере размножения растений и животных учитель акцентирует внимание на общебиологическом значении размножения организмов, обеспечивающего сохранение вида.

В преемственной связи с предшествующими темами при изучении в 8 классе раздела «Половая система» освещаются такие вопросы, как размножение и органы размножения человека, сущность оплодотворения, внутриутробное развитие человека, рост организма и этапы его развития. В теме «Я вырос» учитель рассматривает особенности полового созревания. На протяжении объяснения тем раздела учитель должен подчеркивать сходство в строении органов размножения млекопитающих и человека. Только так у учеников формируются осознанные знания, мировоззренческие убеждения о биосфере как целостной, саморегулирующейся, открытой системе, неотъемлемой частью которой является и сам человек. Кроме того, это способствует формированию у обучающихся и эстетической культуры, способности выявлять эстетические достоинства представителей фауны, эмоционально-ценностно относиться к объектам живой природы.

Устанавливая внутрипредметные связи, осуществляя внутрипредметную интеграцию, необходимо хорошо знать преимущества того или иного метода обучения, и в зависимости от учебной темы проводить отбор наиболее эффективных методических приемов. Целесообразно обеспечение следующих методических условий внутрипредметной интеграции на уроках биологии: припоминание необходимого материала, который уже изучался по биологии, соответственно обучение приемам припоминания и самостоятельного применения ранее усвоенных знаний и умений, в том числе с использованием логических схем, рисунков, таблиц, других наглядных пособий; создание проблемной ситуации с помощью проблемных вопросов,





требующее переноса и обобщения знаний, усвоенных из ранее изученного материала; использование аудиовизуальных средств обучения, Интернет-технологий; проведение бесед на основе новых знаний и ранее полученных знаний учащихся для анализа и обобщения нового материала, проведение внутрипредметных экскурсий. Целесообразно включать в учебный материал объекты ближайшей зоны природного окружения, знание особенностей их строения, ареала обитания и жизнедеятельности. Можно использовать в качестве демонстрационных материалов комнатные растения кабинета биологии. Демонстрация развивает познавательную активность, активность восприятия и мышления.

**Выводы из проведенного исследования.** Можно сделать вывод, что внутрипредметная интеграция при обучении биологии обнаруживает большой дидактический потенциал. Поэтому идею внутрипредметной интеграции необходимо продолжать и развивать. Внутрипредметная интеграция при обучении биологии должна выступать в качестве важного дидактического принципа, условия, охватывающего цели и задачи, содержание, методы, средства и формы обучения предмету и отражающего объективные взаимосвязи, действующие в природе. Систематическое использование

внутрипредметной интеграции на уроках биологии в форме проблемных вопросов, практических заданий обеспечивает формирование у учащихся умений устанавливать и усваивать связи между знаниями в рамках одного и того же предмета. В этом заключена важнейшая развивающая функция обучения биологии.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Монахов В.М., Гуревич В.Ю. Методика исследования внутрипредметных и межпредметных связей в предметах естественно-научного цикла / В.М. Монахов, В.Ю. Гуревич // Теоретические основы естественно-математического образования в средней школе / Под ред. В.М. Монахова. – М: Изд-во НИИ СиМО АПИ СССР, 1978. – С. 4–33.
2. Пономарева И.Н. Общая методика обучения биологии : учеб. пособие для студ. пед. вузов / [И.Н. Пономарева, В.П. Соломин, Г.Д. Сидельникова]; под ред. И.Н. Пономаревой. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 280 с.
3. Kattmann U. Vom Blatt zum Planeten. Scientific Literacy und kumulatives Lernen im Biologieunterricht nach PISA / [B. Monschner, H. Kiper & U. Kattmann (Hrsg.)], Perspektiven für Lehrern und Lernen. – PISA 2000 als Herausforderung. Hohengehren: Schneider.
4. Kattmann U. Wie Evolution Sinn macht. Konzeption eines naturgeschichtlichen Strukturierendes Lernen mit Basiskonzepten (V. 25.11.04)– 16– Unterrichts. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 1(1). – S. 29–42.



УДК 378.147.31

## ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У СЕРЕДОВИЩІ LMS MOODLE

Подласов С.О., старший викладач  
кафедри загальної фізики та фізики твердого тіла  
Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут»

Матвійчук О.В., к. пед. н., старший викладач  
кафедри загальної фізики та фізики твердого тіла  
Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут»

Бригінець В.П., к. фіз.-мат. н.,  
доцент кафедри загальної та теоретичної фізики  
Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут»

У статті порушено проблему організації, управління та контролю результативності самостійної роботи студентів під час застосування інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема системи підтримки навчального процесу Moodle. Розглянуті можливості системи Moodle для розбудови елементів навчального середовища для здійснення студентами самостійної роботи під час вивчення фізики та як засобу, що забезпечує опосередкування зв'язку між викладачами та студентами за умови виконання останніми самостійної роботи. Продемонстровано розроблені дидактичні матеріали для виконання самостійної роботи студентів і розкрито методику їх застосування. Показано, що використання систем підтримки навчального процесу для організації самостійної роботи студентів можна вважати першим кроком на шляху становлення нової комбінованої форми навчального процесу – викладання-навчання.

**Ключові слова:** самостійна робота студентів, вища технічна школа, інформаційно-комунікативні технології, система підтримки навчального процесу Moodle, курс фізики.

В статье рассмотрена проблема организации, управления и контроля результативности самостоятельной работы студентов при использовании информационно-коммуникационных технологий, в частности системы поддержки учебного процесса Moodle. Рассмотрены возможности системы Moodle для создания элементов учебной среды, в которой осуществляется самостоятельная работа при изучении физики, а также возможности этой системы как средства, которое опосредует связь преподавателей и студентов при выполнении последними самостоятельной работы. Продемонстрированы разработанные дидактические материалы для осуществления самостоятельной работы студентов и раскрыта методика их применения. Показано, что использование систем поддержки учебного процесса для организации самостоятельной работы студентов можно считать первым шагом на пути становления новой комбинированной формы учебного процесса – преподавания-обучения.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, высшая техническая школа, информационно-коммуникативные технологии, система поддержки учебного процесса Moodle, курс физики.

Podlasov S.O., Matviichuk O.V., Briginets V.P. ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE LMS MOODLE

The article considers the problem of organization, management and control of the effectiveness of independent work of students when using information and communication technologies, in particular, the support system of the educational process Moodle. We discuss the possibilities of Moodle to create a learning environment in which the students carry out their independent work in the study of physics, as well as the ability of this system as a tool that mediates the communication between the teacher and students in their independent work. Also, we demonstrate created didactic materials for the implementation of the students' independent work and are disclose methods of their application. It is shown that the use of systems of support of educational process for independent work of students can be considered the first step towards becoming a new, combined form of the educational process – teaching-learning.

**Key words:** independent work of students, higher technical school, information and communicative technologies, system of support of educational process Moodle, physics course.



**Постановка проблеми.** Відповідно до сучасної освітньої парадигми випускник вищого навчального закладу повинен володіти рядом ключових компетентностей [3; 5; 6], серед яких важливе місце посідає компетентність пізнавальної діяльності (когнітивна компетентність). Будь-яка компетентність набувається в процесі діяльності й проявляється у здатності особи здійснювати відповідну діяльність. Формування когнітивної компетентності відбувається під час виконання студентами самостійної роботи. У зв'язку з цим актуальною залишається проблема організації, управління та контролю результативності самостійної роботи студентів в умовах все більш широкого застосування в навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ще у XIX сторіччі Ф. Дістервег сформулював положення про те, що «розум наповнити нічим не можна. Він повинен самодіяльно все охопити, засвоїти і переробити». Це означає, що ніякі знання, які не підкріплюються самостійною діяльністю, не можуть стати надбанням людини. Психологічні основи навчальної діяльності взагалі та самостійної навчальної діяльності зокрема розглядалися в роботах Л. Виготського, В. Давидова, О. Леонтєва, С. Рубінштейна та інших вчених. Значний вклад у розвиток теорії та практики самостійності навчальної роботи студентів внесли В. Буряк, Е. Галант, М. Махмутов, П. Підкасистий, А. Усова та ін. Методичні аспекти самостійної роботи студентів, зокрема під час вивчення фізики, представлені в роботах А. Алексюка, С. Архангельського, П. Атаманчука, Г. Бушка, П. Гальперина, Л. Калапуші, Є. Коршака, А. Куха, В. Сергієнка, В. Шарко та ін. Деякі аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій для організації самостійної роботи студентів розглянуті в роботах В. Заболотного, М. Костикової, Л. Красникової, М. Плеханової, В. Сергієнка, І. Скрипина, А. Толстеньової, Ю. Хохрякової, В. Шурігіна та інших.

Незважаючи на достатньо велику кількість публікацій та дисертаційних робіт, присвячених самостійній роботі студентів (далі – СРС), не можна вважати остаточно вирішеною проблему створення дидактичних матеріалів з використанням інформаційно-комунікативних технологій, методики їх застосування та організації роботи студентів.

**Постановка завдання.** Мета статті полягає у пошуку шляхів і розкритті методичних підходів організації самостійної роботи студентів вищої технічної школи із застосуванням інформаційно-комунікативних технологій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасній методичній та психологічній літературі виокремлюють два рівні самостійної роботи: власно самостійна робота та самостійна робота під керівництвом вчителя, викладача, наставника. Перший із них реалізується в діяльності фахівців, другий – у навчальній діяльності учнів та студентів ВНЗ.

Завданням самостійної роботи студентів є оволодіння методами одержання нових знань, поглиблення та закріплення одержаних знань і навичок, оволодіння новими знаннями та способами діяльності, накопичення знань і досвіду для переходу до самостійної творчої діяльності, формування самостійності як особистісної риси та важливої професійної якості фахівця. У зв'язку з цим під самостійною роботою студентів будемо розуміти заплановану навчальну діяльність, яка здійснюється ними за завданням і за умови методичного керування викладачем, але без його безпосередньої участі.

У результаті виконання самостійної роботи під час навчання фізики відбувається формування елементів професійної компетентності: когнітивної, комунікативної, інформаційної та дослідницької. Когнітивна компетентність виявляється в здатності особистості сприймати, розуміти, осмислювати, аналізувати та інтерпретувати інформацію. Комунікативна проявляється в здатності представляти інформацію, пояснювати її сутність, захищати одержані результати. Інформаційна компетентність проявляється в умінні застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для задоволення навчальних, а в подальшому і професійних потреб. Дослідницька компетентність проявляється в здатності фахівця здійснювати свою діяльність на основі дослідницького пошуку. Важливою складовою дослідницької компетентності є експериментаторська, яка починає формуватися під час роботи студентів у фізичній лабораторії.

У процесі вивчення курсу загальної фізики студенти молодших курсів вищих технічних навчальних закладів виконують самостійну роботу під час повторення та вивчення нового теоретичного матеріалу, підготовки до практичних занять із розв'язування задач та лабораторних робіт, обробки одержаних у лабораторії результатів, готуючись до поточного, рубіжного та підсумкового контролю, складаючи доповіді, реферати тощо.

СРС буде ефективною, якщо вона є цілеспрямованою, систематичною, планомірною і контрольованою. А це вимагає від



викладача при організації СРС визначення мети, складання програми, плану, підготовки методичних і дидактичних матеріалів, визначення методів і засобів контролю та створення матеріалів для контролю якості виконання студентами самостійної роботи.

На сучасному етапі розвитку суспільства все більшого значення в освітньому процесі набувають інформаційно-комунікаційні технології, відбувається «створення і широке впровадження в повсякденну педагогічну практику нових методичних систем навчання на принципах поступового і неантагоністичного, без руйнівних перебудов і реформ, вбудовування інформаційно-комунікаційних технологій у діючі дидактичні системи, гармонійного поєднання традиційних і комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання, не заперечування і відкидання здобутків педагогічної науки минулого, а, навпаки, їх удосконалення і посилення, в тому числі і за рахунок використання досягнень у розвитку комп'ютерної техніки і засобів зв'язку» [2], тобто поступово формується навчальне інформаційно-комунікаційне середовище. Елементами такого середовища повинні бути методичні й дидактичні матеріали, які розміщують в комп'ютерних системах підтримки навчального процесу і забезпечують підвищення ефективності навчальної діяльності студентів та набуття ними досвіду здійснення самостійної роботи.

Наразі існує доволі багато різних систем підтримки навчального процесу (їх називають LMS – Learning Monitoring System, або ж CMS – Content Monitoring System). Порівняльний аналіз [1] показав, що безкоштовна LMS Moodle являє одну з найбільш оптимальних систем. По-перше, система призначена для роботи з різними мовами, в тому числі, і з українською, по-друге, вона має широкі можливості для створення різноманітних дидактичних матеріалів, а також засоби комунікації між викладачем і студентами та студентів між собою.

Одним з основних понять системи Moodle є курс, який являє собою сукупність матеріалів, призначених для вивчення певної дисципліни. Зміст курсу будується відповідно до специфіки навчальної дисципліни та запланованого графіку роботи студентів: з поділом навчального матеріалу на окремі змістові частини або з поділом навчального матеріалу за тижнями навчання, що дозволяє чітко планувати роботу студентів.

Курс може складатися з довільної кількості ресурсів (IMS Content, презентація, гіперпосилання, книга, папка, пояснення, сторінка, файл) та різновидів діяльності (форум, SCORM-пакет, анкета, анкетне опитування, WIKI, зовнішній засіб, глоса-

рій, завдання, лекція (урок), опитування, семінар, тест, форум, чат). Ці різновиди діяльності можуть бути розширені після завантаження відповідних програм (plugin) із зовнішніх джерел, наприклад, для перегляду презентацій, SWF файлів, проведення відеоконференцій (Big Blue Button) тощо.

Серед засобів діяльності, на нашу думку, найбільш важливими під час вивчення фізики є форум, лекція (урок), тест, завдання.

Форум призначений для on-line спілкування викладача зі студентами та студентів між собою. Існує декілька форматів форуму, з яких найбільш цікавим при організації та контролі СРС можна вважати формат «запитання-відповідь». На такому форумі викладач формулює запитання, на яке кожен студент дає відповідь, не маючи можливості бачити відповіді інших, і цю відповідь оцінює викладач. Після внесення відповіді студент бачить відповіді інших учасників форуму і має змогу порівнювати свою відповідь з іншими.

«Лекція» («урок») призначена для представлення переважно теоретичного матеріалу.

Контроль та самоконтроль результатів навчальної діяльності студентів реалізується в елементі діяльності «Тест». В Moodle тест може складатися з довільної кількості завдань різних типів (так-ні, вкладені відповіді, обчислюваний тест, коротка відповідь, множинний вибір, встановлення відповідності, числовий, есе та деякі інші).

Елемент діяльності «завдання» – це важливий елемент системи Moodle, який дозволяє регулювати і контролювати результати діяльності студентів. Одержавши завдання, студент готує відповідь або у вигляді файла, або ж друкує відповідь у вбудованому редакторі системи Moodle. Викладач перевіряє збережену студентом інформацію, виставляє оцінку, а за необхідності пропонує доопрацювати завдання.

Усі результати роботи студентів фіксуються в базі даних системи (електронному журналі) і викладач може перевірити їх у будь-який час. Крім того, увійшовши в «логи» викладач має змогу фіксувати час та інтенсивність роботи студента з навчальними матеріалами.

З метою підвищення ефективності самостійної роботи студентів під час вивчення фізики нами були розроблені наступні матеріали: анкета для вхідного опитування студентів, курс лекцій, матеріали для підготовки студентів до практичних і лабораторних занять, тестових завдань вхідного, поточного, тематичного та підсумкового контролю, які розміщені в середовищі Moodle на сайті <http://physics.kpi.ua>.



Курс лекцій за програмою підготовки бакалаврів, який може бути використаний як студентами дистанційної, так і денної форми навчання, складається з 6-ти частин: «Фізичні основи механіки», «Молекулярна фізика і термодинаміка», «Електрика і магнетизм», «Коливання і хвилі», «Хвильова оптика» та «Елементи квантової фізики».

Структура лекції LMS Moodle враховує відому особливість людської психіки легше сприймати інформацію, яка подається малими порціями, і краще засвоювати за необхідності виконання над нею розумових дій. З цієї причини структура «Лекції» в Moodle передбачає поділ усього матеріалу на невеликі логічно завершені частини, розділені контрольними тестами, кількість яких визначається укладачем курсу. Якщо студент правильно виконав тестове завдання, то він переходить або до наступного завдання, або ж до наступної частини. У разі помилки під час виконання завдання здійснюється перехід до теоретичного матеріалу. Результати роботи студента фіксуються в електронному журналі й контролюються викладачем. Для того, щоб при повторному тестуванні студент не одержував ті ж самі завдання, можна скласти декілька близьких за змістом завдань, об'єднавши їх у кластер, з якого система випадковим чином вибирає одне. Лекції також містять гіперпосилання на презентації, відеоролики, додаткові матеріали, розміщені на нашому сайті, або в мережі Інтернет.

Невід'ємною складовою частиною курсу фізики будь-якого рівня є розв'язування задач, що сприяє закріпленню і систематизації знань, одержаних під час вивчення теоретичного матеріалу. Крім того, уміння розв'язувати задачі, тобто уміння застосовувати знання для потреб практики є однією з

вимог до випускника вищого технічного навчального закладу. На думку багатьох психологів, для успішного виконання завдань діяльності учнів і студентів слід спеціально вчити прийомам і способам розумових дій, створювати в їх свідомості базу алгоритмів дій у тій чи іншій ситуації. Ефективним способом для цього є показ прикладів розв'язування типових задач із відповідних тем. Тому кожна лекція доповнюється прикладом розв'язування задач, в яких представлено типові дії для даної теми.

До програми навчання фізики входять також лабораторні роботи, які студенти виконують у фізичній лабораторії, а підготовку до них та обробку одержаних результатів здійснюють самостійно. Як свідчать наші спостереження, експериментаторські компетенції студентів першого курсу – вчорашніх школярів – знаходяться на достатньо низькому рівні, що зумовлює необхідність надання їм необхідної допомоги та прискіпливого контролю результатів такої самостійної діяльності.

Для допомоги студентам у підготовці до лабораторних робіт нами було складено наступні дидактичні матеріали: рекомендації з роботи з навчальною літературою під час підготовки до лабораторних робіт; вимоги до оформлення протоколу виконання лабораторної роботи, які включали правила запису результатів експерименту, правила оформлення графіків, обчислення похибок експерименту; доступ до електронних ресурсів та робота з ними. Всі ці матеріали розміщено на сайтах кафедри загальної фізики та фізики твердого тіла НТУУ «КПІ» (<http://zfftt.kpi.ua> – доступ вільний) та в системі Moodle (доступ для зареєстрованих користувачів).

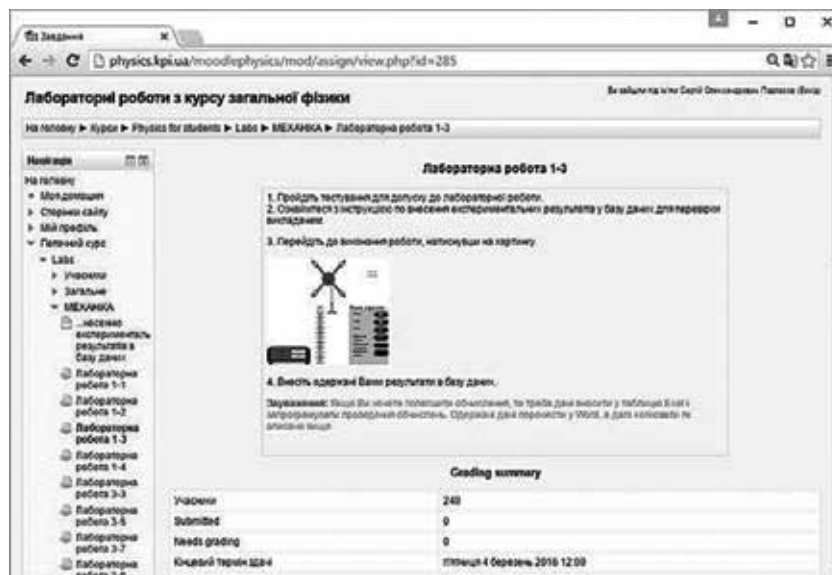


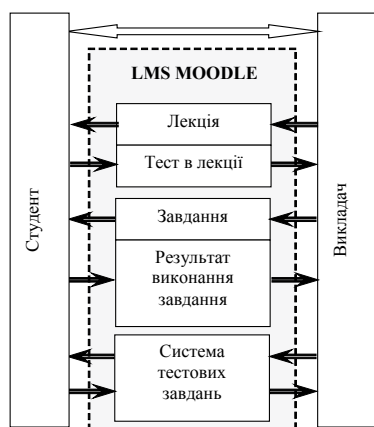
Рис. 1. Приклад завдання до лабораторної роботи



Низький рівень експериментаторської компетентності студентів першого курсу суттєво ускладнює розуміння ними методики експерименту і роботи з лабораторним обладнанням. Особливо яскраво це проявляється, коли студенти готуються до лабораторної роботи тільки за друківаними виданнями, в яких не може бути реалізованим принцип наочності. Для подолання недоліків експериментаторської підготовки студентів на кафедрі загальної фізики та фізики твердого тіла було розроблено комп'ютерні тренажери, які призначені для підготовки студентів до роботи з реальним обладнанням [4]. Інтерфейс тренажерів максимально наближений до реальних робіт і методика роботи з ними повністю відповідає реальним роботам. Перед виконанням реальної лабораторної роботи студенти отримують завдання (рис. 1), в якому їм пропонується пройти вхідне тестування, виконати віртуальну роботу і внести одержані результати до бази даних.

Завдання вхідного тесту поділені на три категорії: теоретичні відомості з даної роботи, лабораторне обладнання і методика виконання та порядок обробки одержаних результатів. Досвід застосування таких завдань свідчить про суттєве підвищення ефективності роботи студентів у лабораторії.

Як вже згадувалося, ефективність СРС у значній мірі визначається контролем результатів цієї роботи. В LMS Moodle такий контроль здійснюється за допомогою тестування.



**Рис. 2. Взаємодія викладача і студента за посередництва LMS Moodle**

Менш відомими, але більш інформативними, на нашу думку, можуть бути завдання з вбудованими відповідями та розрахункові. Перші можуть складатися з довільної кількості завдань закритої та відкритої форми, що дозволяє створювати так звані каскадні завдання, в яких відповідь попе-

реднього завдання є вхідним параметром для наступного. В розрахунковому завданні викладач задає розрахункову формулу, діапазон зміни параметрів і кількість варіантів завдання. За цими даними система генерує відповідну кількість завдань з неповторюваними числовими значеннями величин.

Розроблені матеріали можуть застосовуватися студентами як дистанційної (заочної), так і денної (стаціонарної) форми навчання, при цьому система Moodle виступає засобом опосередкування зв'язку між викладачем і студентами, не виключаючи безпосереднього зв'язку між ними (рис. 2), і засобом діагностики результатів цієї роботи. Використання системи Moodle (або інших аналогічних систем) для організації самостійної роботи студентів, на нашу думку, можна вважати першим кроком на шляху становлення нової комбінованої форми навчального процесу – викладання-навчання.

**Висновки з проведеного дослідження.** З наведеного вище можна зробити наступні висновки:

1. СРС відповідно до сучасної освітньої парадигми стає не просто формою навчального процесу, а повинна стати основним способом формування професійної компетентності, готовності до самоосвіти в умовах швидкого оновлення бази знань. Зростання ролі СРС дозволяє говорити про зближення очного (денного) та дистанційного (заочного) навчання і народження нової форми, яка об'єднує навчання і викладання. Посередником у цьому процесі виступають системи підтримки навчального процесу, зокрема Moodle.

2. Застосування системи Moodle (або інших аналогічних систем) дозволяє створити базу методичних та навчальних ресурсів, що забезпечує СРС та її всеохоплюючий контроль. При цьому відбувається оптимізація управління СРС, підвищується результативність навчального процесу, створюється основа для якісних змін процесу навчання-викладання.

3. Розміщення матеріалів для СРС в інформаційно-навчальному середовищі забезпечує реалізацію основних дидактичних функцій, таких як інформаційна, пізнавальна, керівна, діагностична, комунікативна, наочності, доступності, індивідуалізації навчання та ряд інших.

4. Досвід застосування створених дидактичних матеріалів із курсу фізики під час роботи зі студентами денної форми навчання свідчить про активізацію їхньої самостійної навчальної діяльності, формування цілого ряду важливих складових інженерної компетентності і закладає міцну основу для подальшої постійної самоосвіти.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Винник В.К. Обзор дистанционных электронных платформ обучения / В.К. Винник // Научный поиск. – 2013. – № 2(5). – С. 5–7.
2. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / М.І. Жалдак // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : Зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова. – Вип. 7. – 2003. – С. 3–16.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 43 с.
4. Моисеенко В.И. Виртуальные лабораторные работы по физике / В.И. Моисеенко, С.А. Подласов // Материалы X Международной конференции «Физика в системе современного образования (ФССО-09)» Санкт-Петербург, 31 мая – 4 июня 2009 г. – Санкт-Петербург, 2009. – Т.2. – С. 37–41.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
6. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>.



УДК 53(07.535)

## МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ ЗАСОБІВ ДІАГНОСТИКИ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ

Садовий М.І., д. пед. н., професор,  
професор кафедри фізики та методики її викладання,  
завідувач кафедри теорії і методики технологічної підготовки,  
охорони праці та безпеки життєдіяльності

*Кіровоградський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка*

Трифонова О.М., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри фізики та методики її викладання  
*Кіровоградський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка*

Статтю присвячено проблемам методики створення та використання засобів діагностики (тестів) знань студентів. Структурні перетворення національної системи вищої освіти спрямовані на забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентоспроможності фахівців із вищою освітою, зокрема майбутніх учителів фізики та технологій. Доступність та якість навчання стають необхідною нормою сучасної школи. Вказані якості в значній мірі досягаються завдяки діагностуванню знань через запровадження тестування. Тести можуть бути використані на будь-якому етапі навчального процесу. Це пов'язано з тим, що одні види тестових завдань допомагають оцінити рівень теоретичних знань студентів, виявити окремі прогалини в знаннях і після цього спланувати цілеспрямовану роботу з усунення недоліків, а інші – дають змогу прогнозувати майбутній перебіг навчальної діяльності та її результати. Окрему увагу у статті приділено проблемі діагностики знань студентів в умовах хмаро орієнтованого навчального середовища.

**Ключові слова:** *тести, діагностика знань, дидактика, хмаро орієнтоване навчальне середовище, підготовка майбутніх учителів.*

Статья посвящена проблемам создания средств диагностики (тестов) знаний студентов. Структурные изменения в национальной системе высшего образования направлены на обеспечение мобильности, трудоустройства, конкурентоспособности специалистов с высшим образованием, в частности учителей физики и технологий. Доступность и качество обучения являются необходимой нормой современной школы. Указанные качества в значительной степени достигаются благодаря диагностике знаний через внедрение тестирования. Тесты могут быть использованы на любом этапе учебного процесса. Это связано с тем, что одни виды тестовых заданий помогают оценить уровень теоретических знаний студентов, определить отдельные недостатки в знаниях и после этого спланировать целеустремленную работу по ликвидации недостатков, а другие – дают возможность прогноза будущей деятельности и её результаты. Отдельное внимание в статье уделено проблеме диагностики знаний студентов в условиях облачно ориентированной учебной среды.

**Ключевые слова:** *тесты, диагностика знаний, дидактика, облачно ориентированная учебная среда, подготовка будущих учителей.*

Sadovyi M.I., Tryfonova O.M. METHODS CREATING PROBLEMS OF DIAGNOSIS OF KNOWLEDGE OF STUDENTS

This article is devoted to problems of technique of creating and using diagnostic tools (tests) knowledge of students. The structural transformation of the national higher education system focused on mobility, employment and competitiveness specialists with higher education, including the future teachers of physics and technology. The availability and quality of education are essential norm of the modern school. These qualities are largely achieved through the introduction of diagnosing knowledge through testing. Tests can be used at any stage of the learning process. This is due to the fact that some types of tests help assess the level of theoretical knowledge of students revealed some gaps in knowledge and then to plan purposeful work of deficiencies, and others – make it possible to predict the future course of training and its results. Special attention is paid to the problem of the article diagnostics knowledge of students in cloud-based learning environment.

**Key words:** *tests, diagnosis knowledge, didactics, cloud-oriented learning environment to prepare future teachers.*





**Постановка проблеми.** Навчальна програма з методики навчання фізики у педагогічних вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) потребує включення до неї рекомендацій зі створення дидактичних матеріалів, що використовуються у навчально-виховному процесі підготовки фахівців напряму підготовки: «014 Середня освіта. Фізика». Складовою цих матеріалів є діагностика знань суб'єктів навчання, яка у методичній літературі описана у загальному аспекті [5]. У зв'язку з цим постає питання навчально-методичного забезпечення студентів дидактичними матеріалами з організації та проведення тестування як однієї з форм діагностики знань на етапі їх фахового становлення. Тому ця тема є актуальною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Тенденції розвитку освітньої галузі на сучасному етапі становлення України визначаються принципами інтеграції в європейський та світовий освітній простір. Інтеграційний процес полягає в адаптації освітніх європейських норм і стандартів до української реальності. Структурні перетворення національної системи вищої освіти спрямовані на забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентоспроможності фахівців із вищою освітою, зокрема майбутніх учителів фізики. Доступність і якість навчання стають необхідною нормою сучасної школи. Вказані якості потребують діагностування через запровадження тестування.

Розробка тестів, форм і методів впровадження тестування в практику роботи навчальних закладів визначається рядом законодавчих документів: Постановою Кабінету Міністрів України № 1095 від 25 серпня 2004 р. «Деякі питання запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти», Указами Президента України № 1013 від 04 липня 2005 р. «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти» та № 44/2008 від 20 березня 2008 р. «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні», ст. 45 Закону України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01 липня 2014 р.

Міжнародний досвід створення тестів і реалізації тестових технологій в освітніх закладах дає підстави зробити висновки про спорідненість проблем, що виникають в аналогічних навчальних закладах світу. Тому набутий досвід є важливим і може бути використаним у вирішенні практичних завдань. Певний досвід набуто й у Лабораторії дидактики фізики НАПН України в Кіровоградському державному педагогіч-

ному університеті імені Володимира Винниченка, де створено систему тестової перевірки знань [2].

Серед вітчизняних науковців використанню тестів у навчальному процесі приділяли увагу Л.О. Кухар [3], І.Є. Булах [1], В.П. Сергієнко [3], В.В. Слюсаренко [8], О.С. Шевченко [10] та ін.

Однак система тестування вирішується більшою мірою на рівні форм її організації й мало приділяється уваги діагностиці та розвитку креативного мислення. Тому виникла проблема розробки методики створення та форм і методів впровадження у процес навчання фізики спеціально розроблених і науково обґрунтованих тестів, що забезпечують ефективну діагностику креативного мислення старшокласників та студентів.

**Постановка завдання.** Розглянути проблеми методики створення та застосування тестів для діагностики знань студентів напряму підготовки «014 Середня освіта. Фізика».

Для досягнення поставлених цілей були використані наступні методи дослідження: математичне моделювання, структурно-логічний аналіз, інтегруючий синтез.

**Виклад основного матеріалу.** Знаннева парадигма освіти нині втратила традиційну актуальність, оскільки визначальними якостями, що забезпечать ефективність і конкурентоспроможність спеціаліста в динамічному світі, який постійно змінюється, на наш погляд, постають ініціативність, самостійність думок, прагнення до самовдосконалення, тобто до навчання протягом усього життя. Так, озброїти майбутнього вчителя фундаментальними теоретичними знаннями є важливим завданням, проте цієї суми фактичних знань недостатньо для його майбутньої успішної професійної діяльності. Тому все більшого значення набуває заохочення студентів до самоосвіти та самовдосконалення протягом усього процесу навчання у педагогічному ВНЗ та після його завершення.

Фізика та її методи дослідження природних явищ і процесів посідають одне з провідних місць у розв'язанні комплексних завдань навчання, розвитку та виховання молоді.

Особливістю навчальних програм в умовах євроінтеграційних процесів є їх спрямування на максимальну індивідуалізацію процесу навчання. З метою раціонального використання навчального часу ми пропонуємо перевірку теоретичних знань студентів здійснювати за допомогою тестування. Така форма контролю відрізняється від інших точністю, простотою, можливістю ав-



томатизації. На нашу думку, тестування не має бути епізодичним, його слід розглядати як постійний елемент навчального процесу.

Тести можуть бути використані на будь-якому етапі навчального процесу. Це пов'язано з тим, що одні види тестових завдань допомагають оцінити рівень теоретичних знань студентів, виявити окремі прогалини в знаннях і після цього спланувати цілеспрямовану роботу з усунення недоліків, а інші – дають змогу прогнозувати майбутній перебіг навчальної діяльності та її результати.

Важливою ланкою завершення навчання в загальноосвітніх навчальних закладах є складання зовнішнього незалежного оцінювання (далі – ЗНО), де також застосовується визначення рівня навчальних досягнень за допомогою тестів. Підготовка учнів до ЗНО вимагає наявності у вчителів відповідної фахової компетентності.

Під поняттям «тест» ми розуміємо стандартизоване, коротке й обмежене в часі випробування, яке є також засобом перевірки та оцінювання рівня навчальних досягнень учнів. Тест розглядається і як засіб педагогічного вимірювання, що вигідно відрізняє його від інших форм педагогічного контролю. Науково обґрунтовані засоби педагогічного вимірювання і стандартизованих процедур надають інформацію, яку неможливо отримати в інший спосіб, що є надійним стимулом для підвищення пізнавальної активності учнів, а також сприяє засвоєнню знань, забезпечує їх якість і належну практичну спрямованість [10].

На нашу думку, тестування є однією з найбільш оперативних і об'єктивних способів атестації студентів та учнів. Обґрунтована система тестування має контролюючі та навчальні функції. Не існує єдиної методики класифікації тестів. Проте всі вони є педагогічним засобом впливу на суб'єкта навчання, що сприяє розвитку його творчих здібностей.

До пріоритетних завдань складання тестів ЗНО відносяться наступні: формування у школярів сучасного наукового світогляду; розвиток природничо-наукового мислення; набуття навичок наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості. Такий підхід вимагає підвищення ефективності організаційних та методичних форм підготовки майбутніх учителів до цієї роботи, окреслення завдань із методики підготовки учнів до ЗНО.

На нинішньому етапі розвитку науки основою природознавства є фізика. Вона забезпечує формування сучасної наукової картини світу [6] й успішний розвиток усіх

видів мислення, бо в процесі її вивчення використовуються різні види навчально-пізнавальної діяльності. Досвід запровадження Державного стандарту базової і повної загальноосвітньої середньої освіти (затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1393 зі змінами) та сучасних технологій навчання фізики дозволяє зробити висновок, що нині здійснюється переорієнтація навчального процесу на особистісно-орієнтований, діяльнісний та компетентнісний підходи. За таких умов забезпечується:

- активізація пізнавальної діяльності суб'єктів навчання і формується індивідуальна їх траєкторія на реалізацію індивідуальних здібностей і творчого потенціалу;
- формуються предметна та ключова компетентності, де поряд із загальними навчальними навичками й уміннями узагальнюються способи практичної творчої пізнавальної комунікації;
- забезпечується діяльність суб'єктів навчання, орієнтована не лише на засвоєння визначеної програмами суми знань, але й на розвиток їхнього креативного мислення, перетворення знань у безпосередню виробничу силу.

Як показують останні дослідження [7; 9], змінюється і саме навчальне середовище. Носієм інформації за таких умов є завдання, створені у формі тестів, які вже збагатили значною мірою методику навчання фізики. Тестологія накопичила певний досвід використання тестів у навчально-виховному процесі з фізики. Цей досвід сприйнято різними типами загальноосвітніх навчальних закладів. Тестовий контроль забезпечує:

- ефективне формування пізнавальної мотивації навчання фізики;
- передбачену Державним стандартом якість знань учнів усієї системи шкільних дисциплін, у тому числі й фізики;
- підвищення рівня організації самостійної роботи й самооцінки суб'єктів навчання.

У навчальних закладах, де тестування у процесі навчання фізики стало системою і нормою, воно перетворюється у визначальний компонент навчально-виховного процесу.

На основі узагальнення досвіду роботи кафедри фізики та методики її викладання та Лабораторії дидактики фізики НАПН України в Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка з проблем тестування ми створили систему тестів зі шкільного курсу фізики [2]. На нашу думку, вона забезпечує діагностику та розвиток кре-



ативного мислення студентів. Такі тести відповідають вимогам до тестів відповідно до змісту шкільного курсу фізики. Вони виступають засобами: 1) формування і розвитку особистості під час вивчення фізики; 2) групування тестів із коментарями, що виконують функцію систематизації, конкретизації та поглиблення знань; 3) підвищення ефективності розв'язання фізичних задач; 4) організації роботи з елементами фізичних проектів; 5) сприяння підвищенню ефективності виконання фронтальних лабораторних робіт із фізики; 6) передбачення й упровадження хмарних технологій навчання з використанням Moodle в режимі системи електронного тестового керування навчанням та діагностики й розвитку креативного мислення студентів.

Крім цього, нами розроблено спеціальні комп'ютерні програми, які можна використати для виконання завдань зовнішнього незалежного оцінювання.

Розроблена нами система тестів із фізики забезпечує діагностику та розвиток креативного мислення. До її [2] складу входять тести, які містять:

- завдання, що будуються з урахуванням рівня активізації природничо-наукового мислення суб'єкта навчання, вироблення особистої точки зору на фізичні явища та процеси, формування світогляду студентів, одержання відомостей з історії фізики;

- завдання, що потребують узагальнення, систематизації, конкретизації, допомоги студентам віднайти правильний шлях розв'язання задачі та визначення неточності;

- задачі, що ґрунтуються на алгоритмах послідовності етапів аналізу та розв'язування задачі;

- завдання, які забезпечують перехід від запам'ятовування до навчання як розвитку мислення, від мотивації до індивідуальної траєкторії навчання та дозволяють якісно діагностувати креативне мислення кожного суб'єкта навчання; дають змогу одержати експериментальні результати під час проведення фронтальних лабораторних робіт і фізичних проектів.

Із методичної точки зору вони значною мірою позитивно впливають на розкриття наукового світогляду суб'єктів навчання.

Нами окреслено вимоги до складання тестів із фізики, які полягають у наступному:

- завдання (для тестів) передбачають можливість задіяти не лише пам'ять, а й мислення;

- включати такі завдання з альтернативами відповідей, на які суб'єкт навчання матиме можливість дати власну відповідь;

- завдання повинні включати інформацію на розуміння прочитаного; на співставлення графіків із формулами; на використання графіків, схем; на аналіз розмірності одиниць фізичних величин.

Запропоновані в даному тестовому блоці завдання стимулюють розвиток інтелектуальних здібностей і мислення та сприяють їй адекватній самооцінці.

Розроблене тестування має контрольну та навчальну функцію, має забезпечувати як кількісну оцінку рівня знань, так і якісну характеристику. З урахуванням вказаного ми розробили методичні основи тестування з фізики як засобу діагностики та розвитку креативного мислення: різноманітність, диференційованість, індивідуальність, діалогічність, діяльнісність, спрямованість на забезпечення індивідуального розвитку суб'єктів навчання, надання їм свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту, способів навчання і поведінки. Кожна вказана складова у тексті завдання супроводжується конкретними прикладами тестів.

Зміст розробленого нами посібника [2] відображає тестові завдання (відповіді) з усіх розділів шкільного курсу фізики. Матеріали, подані у даному посібнику, покликані ознайомити майбутніх учителів із найбільш поширеними формами тестових завдань:

- 1) завдання з вибором однієї правильної відповіді. До кожного завдання подано чотири варіанти відповіді, з яких лише один правильний. Завдання вважається виконаним, якщо студент вибрав і позначив одну правильну відповідь;

- 2) завдання на встановлення відповідності (логічні пари). До кожного завдання подано інформацію, позначену цифрами (ліворуч) і буквами (праворуч). Щоб виконати завдання, необхідно встановити відповідність інформації, позначеної цифрами та буквами (утворити логічні пари). Завдання вважається виконаним, якщо студент правильно зробив позначки на перетинах рядків (цифри від 1 до 4) і колонок (букви від А до Д);

- 3) завдання на встановлення правильної послідовності. До кожного завдання подано перелік фактів (явищ, процесів тощо), позначених буквами, які потрібно розташувати у правильній послідовності, де перший факт має відповідати цифрі 1, другий – цифрі 2, третій – цифрі 3, четвертий – цифрі 4. Завдання вважається виконаним, якщо студент правильно зробив позначки на перетинах рядків (цифри від 1 до 4) і колонок (букви від А до Г);

- 4) завдання з вибором кількох правильних відповідей із запропонованих варіантів



відповіді (з короткою відповіддю множинного вибору). До кожного завдання пропонується не менше чотирьох варіантів відповіді, серед яких декілька правильних. Завдання вважається виконаним, якщо студент вірно визначив всі правильні відповіді.

Активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у різні сфери діяльності людини не оминає й освітню галузь. Вчитель повинен бути готовим до використання ІКТ як одного з навчальних ресурсів. Враховуючи той факт, що в Україні все більше уваги починають приділяти тестуванню в освітній галузі, вчителю необхідно готувати учнів до цього виду роботи у своїй професійній діяльності. Okремі форми тестових завдань можна виконати в таких офісних середовищах, як Microsoft Word, Microsoft Power Point, Microsoft Excel. Крім цього, існує велика кількість більш потужних програм, які розроблено безпосередньо для проведення тестового контролю з використанням комп'ютера. Прикладом таких програм є Test-W2 видавництва «АСПЕКТ», Test Maker, MIFTests,

Macromedia Flash Professional, AD Tester 2.88.4, HyperTest, Hot Potatoes [4], MyTest та ін.

Стрімке запровадження нових технологій у всі сфери життя суспільства вимагає від вищої школи перегляду методики навчання навіть традиційних курсів. Ще 30 років тому використання у навчально-виховному процесі комп'ютерних технологій вважалось інноваційним підходом. Зараз все більш інтенсивно у життя загалом і навчально-виховний процес зокрема входять хмарні технології, які вимагають створення своєрідного навчального середовища. В наукових колах воно отримало назву хмаро орієнтованого навчального середовища [7; 9]. Адже, на нашу думку, мобільність студента має проявлятися не лише у виборі вищого навчального закладу для здобуття освіти, а й у свободі вибору методів, прийомів та засобів оволодіння знаннями. Забезпечити це на сучасному етапі розвитку освіти в Україні може використання хмарних технологій у навчанні. Тому окремі елементи тестового контролю реалізовані

Таблиця 1

### Показники успішності студентів з історії фізики на заліково-екзаменаційній сесії

Оцінки	Навчальний рік (форма діагностики)	
	2014-2015 (традиційна методика діагностики знань)	2015-2016 (тестова діагностика у ХОНС)
5 (відмінно)	10%	28%
4 (добре)	20%	39%
3 (задовільно)	70%	33%

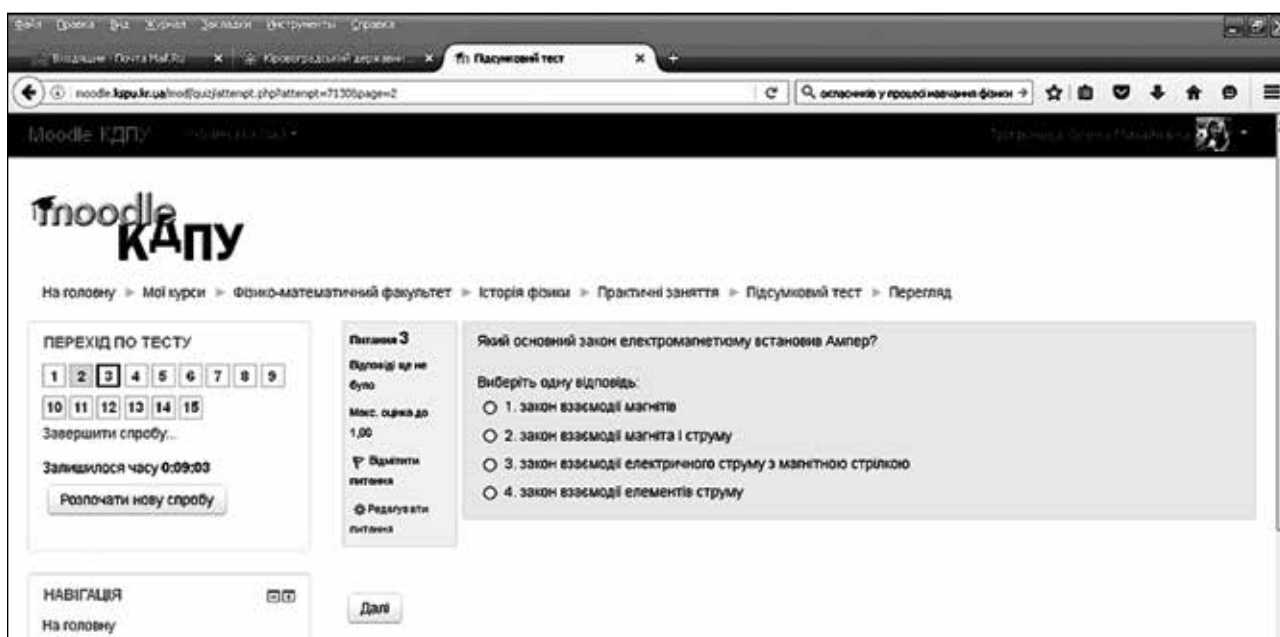


Рис. 1. Сторінка підсумкового тестового контролю з навчальної дисципліни «Історія фізики» на Moodle КДПУ



нами в середовищі Moodle. Так з метою поточного та підсумкового діагностування знань студентів із курсу історії фізики нами були розроблені відповідні тестові завдання (рис. 1), які дають змогу перевірити якість та ґрунтовність отриманих знань студентів у будь-який зручний для них час у хмаро орієнтованому навчальному середовищі (далі – ХОНС) за допомогою спеціальних розроблених засобів діагностики.

Організована таким чином система діагностики успішності студентів позитивно вплинула на якісні показники заліково-екзаменаційної сесії (табл. 1).

**Висновки з проведеного дослідження.** На нашу думку, застосування тестування сприятиме виходу процесу освіти на новий рівень постійного систематичного самовдосконалення особистої професійної компетентності майбутнього вчителя фізики. Перспективи подальших пошуків у даному напрямі ми пов'язуємо з організацією комплексної тестової діагностики якості знань студентів в умовах хмаро орієнтованого навчального середовища, що є вимогою сучасності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Булах І.Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Булах І.Є. – К., 1995. – 430 с.
2. Величко С.П. Засоби діагностики зі шкільного курсу фізики: [навч. посібн. для студ. фіз.-мат. факул. вищ. пед. навч. закл.] / [С.П. Величко, М.І. Садовий, О.М. Трифонова]. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. Володимира Винниченка, 2016. – Ч. 1. – 136 с.; Ч. 2. – 28 с.
3. Кухар Л.О. Конструювання тестів. Курс лекцій: [навч. посібн.] / Л.О. Кухар, В.П. Сергієнко. – Луцьк, 2010. – 182 с.
4. Лазаренко Д.С. Розробка тестових завдань з механіки за допомогою програми Hot potatoes 6 // Фізика. Нові технології навчання: [зб. наук. пр. студ. і мол. наук.] / Д.С. Лазаренко, М.І. Садовий. – Кіровоград, 2011. – Вип. 9. – С. 247–252.
5. Садовий М.І. Вибрані питання загальної методики навчання фізики: [навч. посібн. для студ. ф.-м. фак. вищ. пед. навч. закл.] / [М.І. Садовий, В.П. Вовкотруб, О.М. Трифонова]. – Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2013. – 252 с.
6. Садовий М.І. Сучасна фізична картина світу: [навч. посібн. для студ. пед. вищ. навч. закл.] / М.І. Садовий, О.М. Трифонова. – Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2016. – 180 с.
7. Садовий М.І. Методика формування уявлень про сучасну наукову картину світу в хмаро орієнтованому навчальному середовищі / М.І. Садовий, О.М. Трифонова, М.В. Хомутенко // Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки. – Черкаси, 2016. – С. 8–16.
8. Слюсаренко В.В. Тестові завдання з фізики для перевірки навчальних досягнень: [навч.-метод. пос.] / В.В. Слюсаренко; за ред. М.І. Садового – Кіровоград: Сабоніт, 2014. – 28 с.
9. Хомутенко М.В. Застосування хмарних технологій в організації навчального середовища на уроках фізики / М.В. Хомутенко // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна – 2015. – Вип. 21: Дидактика фізики як концептуальна основа формування компетентнісних і світоглядних якостей майбутнього фахівця фізико-технологічного профілю. – С. 297–300.
10. Шевченко О.С. Тестування як засіб діагностики креативного мислення старшокласників у процесі навчання фізики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (фізика)» / О.С. Шевченко. – К., 2010. – 20 с.



УДК 370.1:54(075.2)

## СЕМАНТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Сидорович М.М., д. пед. н.,  
професор кафедри біології людини та імунології,  
завідувач наукової лабораторії методики навчання загальної біології  
Херсонський державний університет

Проведений у статті аналіз науково-методичної літератури з проблеми фундаменталізації освіти засвідчив відсутність визначення поняття «фундаменталізація змісту біологічної освіти в загальноосвітній школі». На його основі та на основі результатів власних досліджень щодо шляхів підвищення якості біологічної освіти в попередніх публікаціях таке визначення було сформульоване. Фундаменталізація змісту шкільної біологічної освіти – це провідний поліпарадигмальний компонент навчання біології та дидактичний принцип конструювання його змісту для формування цілісної біологічної картини світу як складової частини природничо-наукової картини світу та основних загальних компетентностей учнів. Вона може бути здійснена через поетапну генералізацію їхніх знань навколо провідних теоретичних узагальнень науки про життя, методологічних категорій та принципів, високий рівень екологічної категоризації змісту біологічної освіти та цілеспрямований розвиток основ теоретичного мислення школярів.

**Ключові слова:** фундаменталізація освіти, основна та старша школа, зміст шкільної біологічної освіти

Проведенный в статье анализ научно-методической литературы по проблеме фундаментализации образования показал отсутствие определения понятия «фундаментализация содержания школьного биологического образования». Это определение было сформулировано на основе такого анализа и на основе результатов собственных исследований путей повышения качества биологического образования, которые опубликованы ранее. Фундаментализация содержания школьного биологического образования – это ведущий полипарадигмальный компонент обучения биологии и дидактический принцип конструирования его содержания для формирования целостной биологической картины мира как составляющей естественно-научной картины мира и основных общих компетентностей учащихся. Она может быть осуществлена благодаря поэтапной генерализации знаний на основе ведущих теоретических обобщений науки о жизни, методологических категорий и принципов, высокого уровня экологической категоризации обучения биологии и целенаправленного развития основ теоретического мышления школьников.

**Ключевые слова:** фундаментализация образования, основная и старшая школа, содержание школьного биологического образования.

Sidorovich M.M. SEMANTIC ASPECT OF THE PROBLEM OF FUNDAMENTALIZATION OF BIOLOGICAL EDUCATION AT COMPREHENSIVE SCHOOL

The analysis of scientific and methodical literature which is carried out in article on a problem of fundamentalization of education at comprehensive school has shown lack of definition of concept “fundamentalization of content of school biological education”. Such definition has been formulated on his basis and results of own researches of ways of improvement of quality of biological education which are published earlier. Fundamentalizations of content of school biological education are a conducting multiparadigmatic character component of training of biology and the didactic principle of designing of his contents for formation of a complete biological picture of the world as the biological component of the natural-scientific picture of the world and the major general competencies of students. She can be carried out thanks to stage-by-stage generalization of knowledge on the basis of the leading theoretical generalizations of science of life, methodological categories and the principles; high level of an ecological categorization of training of biology and purposeful development of bases of theoretical thinking of school students.

**Key words:** fundamentalization of education, basic and senior school, maintenance of school biological education.

**Постановка проблеми та ступінь її розроблення.** Створення різноманітних можливостей для набуття людиною насправді фундаментальних знань, що мають особистісне значення, і формування готовності застосувати ці знання у своїй діяльності є однією з провідних задач сучасної системи освіти [57]. Вона спрямована на суттєві пе-

ретворення освітянського процесу з метою формування особистості майбутнього. На це й спрямована фундаменталізація освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ця проблема інтенсивно розробляється для вищої професійної ланки освіти. Доказом є численні ґрунтовні дослідження в науково-методичній літературі [1; 13; 20; 21;



36; 48; 49; 51; 60; 61; 63; 67 та ін.]. Водночас щодо навчання біології в середній школі аналогічні праці відсутні. Не містить науково-методична література й будь-яких оглядів щодо стану розроблення семантичного аспекту проблеми фундаменталізації змісту освіти в загальноосвітній школі (далі – ЗОШ).

**Постановка завдання.** Метою та завданням дослідження, результати якого презентує публікація, стало з'ясування цього питання стосовно фундаменталізації змісту біологічної освіти в старшій і основній школі. В огляді зазначене завдання розв'язується окремо для цих двох ланок у зв'язку тим, що літературні першоджерела для них містять різну за обсягом і рівнем висвітлення проблеми інформацію.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Поняття «фундаменталізація освіти в старшій школі».

В. Сластенін, І. Ісаєв і Є. Шиянов [57] вважають, що категорія «фундаменталізація освіти» є актуальною для сучасної середньої школи, тому принцип фундаменталізації навчання потребує ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки школярів. Він, на думку фахівців, повинен мати вигляд інтеграції гуманітарного та природничо-наукового знання, встановлення спадковості та міждисциплінарних зв'язків, опори на усвідомлення учнями сутності методології пізнавальної та практичної перетворювальної діяльності. Як і в студентів, навчання школярів є не тільки способом одержання знань, формування умінь і навичок, але й засобом озброєння методами здобування нових знань, самостійного набуття вмінь і навичок.

Фундаменталізація змісту загальної освіти зумовлює його інтенсифікацію і, відповідно, гуманізацію процесу навчання: учні звільнюються від перевантаження навчальною інформацією й одержують можливість для творчого саморозвитку.

Провідний вітчизняний науковець В. Ільченко [25, с. 11], характеризуючи загальні ідеї фундаменталізації в еволюції змісту вітчизняної шкільної освіти, висвітлює вказане явище через «формування в учнів життєздатного національного образу світу». А технологію такого формування називає технологію фундаменталізації освіти, виходячи з філософського розуміння світу як сфери функціонування всіх об'єктів за загальними, спільними для них закономірностями. На думку фахівця, обґрунтування елементів знань про дійсність на основі загальних, фундаментальних закономірностей, спільних для всіх форм існування матерії, і є фундаменталізацією змісту освіти. Окрім вказаного, до

фундаменталізації змісту освіти В. Ільченко відносить формування цілісності свідомості, цілісності мислення учнів на основі найзагальніших зв'язків між явищами й об'єктами дійсності, які відображені в загальних закономірностях дійсності та спричинюють формування наукового мислення учня.

Вказане явище щодо загальноосвітньої школи досліджено науковцями вужче, ніж щодо ВНЗ. Більше того, ця проблема перебуває в менш розробленому стані, ніж для професійної освіти. Так, російські науковці, що інтенсивно досліджують вказаний феномен у вищій школі, не презентують самостійних досліджень з цієї проблеми щодо її загальноосвітньої ланки. Іноді фахівці, характеризуючи явища фундаменталізації загалом, мають на увазі тільки фундаменталізацію змісту освіти. Проте в окремих працях існує однозначне розуміння необхідності фундаменталізації освіти в ЗОШ.

Так, наприклад, Т. Бороненко та Н. Рижова [4] вважають, що вказане явище – одне з напрямів інформатизації освіти. Інші російські фахівці під фундаменталізацією розуміють включення до шкільних навчальних програм фундаментальних, основних понять для зменшення навантаження на учня [42]. У сучасній вітчизняній дидактиці такі підходи розроблені детальніше, зокрема для профільної школи [9; 18; 38; 47; 58]. Автори абсолютної більшості таких праць під фундаменталізацією освіти в середній школі розуміють тільки перетворення її змісту. Так, наприклад, у колективній монографії лабораторії дидактики НАПН України це поняття щодо старшої школи визначають «як розроблення змісту, який педагогічно адаптований соціальним досвідом людства, тотожний його культурі та має включати знання й вміння здійснювати репродуктивну та продуктивну діяльність» [81, с. 5]. При цьому іноді науковці ототожнюють фундаментальні знання та фундаменталізацію змісту освіти, наприклад [41], що є не зовсім коректним.

Так, Н. Читалін [67] вказує, що фундаментальні знання в науці не ідентичні фундаментальному змісту освіти. Він, особливо наголошуючи на тому, що фундаменталізація освіти зумовлюється насамперед фундаменталізацією її змісту, вважає, що саме він (зміст) є основним (системотворчим) елементом у фундаменталізації освіти загалом.

Фундаментальний зміст в освіті визначається як засадничі, первинні, стабільні, довготривалі, системотворчі знання. Вони необхідні особистості для пізнавальної, комунікативної та ціннісно-сислової самореалізації. Отже, першочергова увага науковців саме до фундаменталізації змісту як його ознаки в шкільній ланці відбиває створення



базисної основи для подальшого розгортання дослідження та практичної реалізації цього явища в школі.

Вказане знайшло відображення в ґрунтовній характеристиці фундаменталізації шкільної освіти провідним українським дидактом С. Гончаренко. Він вважав, що фундаменталізація освіти на сучасній основі має бути провідним імперативом освітніх реформ (її нині необхідно розглядати як дидактичний принцип) і що справді фундаментальним, як засвідчує нова парадигма освіти, є особистісне знання надбання [16]. Колектив вчених лабораторії дидактики Інституту педагогіки НАПН України певним чином конкретизує цей імператив і визначає фундаменталізацію освіти як спрямованість (насамперед її змісту) на методологічні, інваріантні елементи знань, які сприяють ініціативі, розвитку та реалізації інтелектуального й творчого потенціалу учнів. Такі знання викликають в останніх внутрішню мотивацію до самоосвіти впродовж усього життя, сприяють покращенню адаптації до його перманентних метаморфоз [38]. Отже, науковці встановлюють родово-видові відношення між двома провідними поняттями «фундаменталізація освіти» і «фундаменталізація змісту освіти», приділяючи особливу увагу розробленню останньої категорії.

Проте, як і в доробку вчених стосовно розроблення проблеми фундаменталізації освіти у ВНЗ, щодо загальноосвітньої школи вчені наводять різне розуміння останнього поняття. Існує дві групи досліджень, у яких наведено визначення поняття «фундаменталізація змісту освіти».

*Перша група* розглядає його з позицій реалізації функцій фундаменталізації освіти в навчанні [1]. Науковці найбільш повно характеризують вказаний феномен в загальноосвітній школі насамперед через її системно-інтегруючу функцію. С. Клепко [30] вказує, що в основу фундаменталізації змісту освіти необхідно покласти знання, які інтегрують, об'єднують особистість із суспільством і людством, роблять особистість вільною. При цьому дослідник визначає, що інтеграція елементів змісту освіти на принципах екологічної категоризації – основа фундаменталізації освітніх систем.

С. Гончаренко [18] конкретизує вказане щодо змісту шкільних предметів природничого циклу та зазначає, що фундаменталізація повинна забезпечити універсальність знань, яка передбачає вивчення основних законів, теорій, понять, проблем; спрямованість освіти на узагальнення й універсальність знань, формування загальної культури і розвитку учня. На основі результатів своїх досліджень науковець [14; 15; 17] наго-

лошував, що такі способи узагальнення й систематизації знань учнів із циклу природничих дисциплін повинні здійснюватися на рівні фундаментальних наукових понять, законів, теорій, провідних методологічних категорій і понять природознавства (уявлення про матерію та її рух, простір і час, взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ природи, взаємодію як загальний атрибут матерії та джерело форм її руху; методологічні принципи взаємозв'язку фундаментальних теоретичних узагальнень). Науковця підтримують В. Ільченко [24] і К. Гуз [19], які під час розроблення теоретичних і методичних основ формування цілісності знань про природу (живу і неживу) в учнів ЗОШ розглядали інтеграцію навчального матеріалу шкільних дисциплін природничо-наукового циклу саме на основі провідних методологічних категорій і понять. Т. Сегіда [50] вказує на те, що такий підхід, реалізований у педтехнології «Довкілля», є шляхом гуманітаризації змісту освіти в основній і старшій школі.

Конкретну реалізацію доробка С. Гончаренко стосовно фундаменталізації змісту шкільного курсу фізики знаходимо в праці Б. Будного [5]. Він пропонує для здійснення такої фундаменталізації використати властивості природи (симетрія, відносність, невизначеність), що є одночасно універсальними засобами пізнання, і найбільш загальні характеристики матерії (поле, речовина, лептони, кварки, ймовірність, фундаментальні константи). Саме вони, на думку науковця, мають стати стрижневими наскрізними ідеями шкільного курсу фізики. Їх формування повинно визначити наповненість і послідовність змісту навчального предмету. Розуміння фундаменталізації як процесу, що спрямований на добір і структурування необхідних знань і вмінь, підвищення завдяки цьому рівня освіти, знаходимо також у низці інших праць, що розглядають це явище в загальноосвітній школі [6; 31; 41; 43; 44; 45 та ін.]. Системно-інтегруючу функцію фундаменталізації у своїх працях висвітлює група науковців [2; 22; 35; 39], які характеризують шкільний підручник як засіб її реалізації.

Г. Васьківська, описуючи вказану функцію, зокрема, вказує, що фундаменталізація змісту загальної середньої освіти «передбачає опанування учнями знань із найважливіших базових гуманітарних і природничих дисциплін, засвоєння міжпредметних (а отже, міжнаукових) зв'язків, що спрямовано на забезпечення формування цілісної картини світу, вивчення його фундаментальних законів. Зміст освіти має відображати не лише сукупність знань про світ. Він повинен забезпечити школярам оволодіння наукови-





ми та практичними методами аналізу явищ, розвиток самостійного мислення й здобуття теоретичних і практичних знань» [8, с. 26].

А. Степанюк впроваджує доробок С. Гончаренко в шкільний курс про живу природу і вважає, що фундаменталізація його змісту повинна забезпечитися висвітленням вказаним ученим основних світоглядних ідей, що виконують стрижневу роль у ньому. Науковець наводить ієрархію таких ідей і вважає, що їх формування необхідно розпочинати із самого початку вивчення біології. Воно повинно постійно пронизувати курс біології, розвиток іде спіраллю, кожний виток якої відповідає певному рівню організації життя [58; 59].

У праці В. Елагіної [26] щодо здійснення зазначеної вище функції фундаменталізації біологічної освіти особлива увага також звертається на роль міжпредметних зв'язків, зокрема зв'язку шкільного курсу науки про життя з фізикою та хімією. У контексті вказаного вчена виокремлює провідні напрями вдосконалення біологічної освіти. Серед них – включення до змісту інформації міжпредметного характеру, а саме формування біологічних понять на основі таких зв'язків між фізикою та хімією, розкриття взаємозв'язків біологічних, хімічних і фізичних явищ, демонстрація ролі фізико-хімічних процесів у життєдіяльності живих організмів з урахуванням їхніх біологічних особливостей. В. Елагіна розглядає підвищення ролі міжпредметних зв'язків у екологічній освіті учнів і формування навчально-пізнавальних умінь загальних для предметів природничо-наукового циклу як ще два напрями вдосконалення біологічної освіти в контексті фундаменталізації її змісту.

Друга група праць щодо розуміння сутності поняття «фундаменталізація змісту освіти» не співвідносить його з певними функціями фундаменталізації. Ці роботи розглядають вказаний феномен у контексті провідних педагогічних категорій і понять, як деякі аспекти її реалізації в навчально-виховному процесі профільної школи.

Так, С. Бондар вважає, що основою фундаменталізації змісту навчання молоді є «забезпечення компетентісно спрямованої освіти» [3, с. 20]. Під час конструювання змісту, як зазначає науковець, необхідно враховувати типологію шкільних навчальних предметів. В. Гайдамака [11] конкретизує вказане стосовно організації навчально-виховного процесу в гімназії. С. Косянчук [33] особливу увагу щодо впровадження фундаменталізації змісту освіти до навчання бачить у суттєвому посиленні формування ціннісно-сміслових орієнтирів старшокласників. Саме вони, на думку фахівця,

забезпечують вибірково, відносно стійку спрямованість інтересів, мотивів, цілей, переконань, вчинків і поведінки особистості. Ці орієнтири ґрунтуються на загальнолюдських цінностях.

Провідним чинником реалізації ідей фундаменталізації в загальноосвітній ланці, на думку С. Трубачової та О. Кабанової [62], є організація проектної діяльності старшокласників. Група науковців фундаменталізацію природничої освіти бачить у суттєвій екологізації її змісту [23; 32; 37; 46]. О. Васько [7] характеризує ще один аспект фундаменталізації змісту в профільній школі – впровадження до навчання курсів за вибором, які розроблені з урахуванням рівнів формування змісту загальної освіти, за В. Краєвським [34].

Колектив вітчизняних науковців у монографічному виданні «Фундаменталізація змісту освіти в старшій школі: теорія і практика» [68] узагальнює певним чином результати дослідження щодо різноманіття аспектів фундаменталізації та виокремлює низку провідних чинників практичної реалізації цього явища у вказаній ланці освіти. До їхнього складу увійшли: формування системи знань як когнітивної домінанти змісту освіти; урахування та використання гносеологічної цінності навчальних предметів під час їх конструювання; використання шкільного підручника як ефективного засобу реалізації ідей фундаменталізації змісту на основі діяльнісного підходу; розроблення компетентісної спрямованості змісту та структури навчальних предметів; впровадження генералізації фундаментальних природничих знань як логічного переходу до нового рівня – метапредметності; розвиток емоційно-ціннісного відношення учнів до набутих знань та інші.

Стосовно предметів природничого циклу старшої школи інша група науковців також наводить чинники фундаменталізації змісту. Вони спричинюють оволодіння учнями фундаментальними природничими знаннями для подальшого свого професійного самовизначення. До їхнього складу входять: «панівні підходи до формування фундаментальних знань; головні принципи їх формування; основні критерії добору змісту; пріоритетні ресурси, які можна вважати напрямами формування фундаментальних природничих знань (внутрішньопредметні, міжпредметні та транспредметні зв'язки); розроблення основних завдань щодо набуття учнями фундаментальних знань; визначення основних показників досягнень старшокласників у засвоєнні фундаментальних природничих знань» [38, с. 40–41]. Отже, розроблення проблеми фундаменталізації змісту осві-



ти, зокрема біологічної, у профільній школі перебуває на початковому етапі. Тому, на думку Г. Васьківської [8], певно, система загальної середньої освіти недостатньо спирається на цей науковий доробок.

*Поняття «фундаменталізація освіти в основній школі».*

Керуючись вимогами сучасного європейського суспільства, фахівці [10] вказують, що навчання природничих предметів у основній школі повинно мати такі тенденції: трансформація мети замість забезпечення знань і вмінь – формування компетентностей; відхід від інтегрованих курсів і надання переваги вивченню окремих предметів; включення до змісту комплексних надпредметних тем (наприклад, історія розвитку науки), що розкривають цілісність сучасного світу; збільшення часу на експериментальну роботу, виконання проєктів; запровадження нових курсів з ІКТ, здорового способу життя, екології, а також професійно-орієнтовного блоку; розроблення вимог до результатів навчання, що охоплюють знання, практичні уміння, уміння обробляти інформацію, уміння представляти й обговорювати результати. Усі вказані тенденції можна реалізувати через фундаменталізацію змісту освіти в основній школі.

Проте щодо цієї ланки освіти про таке педагогічне явище науково-методична література містить лише фрагментарні відомості: аспекти розв'язання вказаної проблеми в основній школі, зокрема навчання дисциплінам природничого циклу, розглядають поодинокі публікації. Водночас певне усвідомлення необхідності її розв'язання існує в працях із методики навчання. Це зумовлено провідними дидактичними принципами системності, послідовності та цілісності освітнього процесу. З урахуванням цих принципів поширення дослідження проблеми фундаменталізації саме на цю шкільну ланку освіти є актуальним.

Так, науковці вказують на елективні курси як на ефективні засоби фундаменталізації змісту освіти в основній школі. Зокрема, І. Карасова та Р. Симонян [28] називають такі основні напрями навчання на елективних курсах: фундаменталізація змісту навчального знання і природничо-наукові методи вивчення природи. Перший напрям, на думку науковців, можна реалізувати в програмах елективних курсів історико-культурного, економічного, гуманітарного, екологічного, технічного і природничо-наукового змісту; другий – на курсах, що розкривають методи емпіричного, теоретичного або науково-технічного дослідження (винахід, раціоналізація); знайомлять із різновидами навчально-пізнавальної діяльності (способами роботи з джерелами знань – книжкою,

аудіо- і відеофондами); навчають роботи з комп'ютером за програмним забезпеченням різного типу, з пристроями та інструментами.

Інша група фахівців [35] розглядає процес фундаменталізації в основній школі через перероблення змісту основних навчальних дисциплін, зокрема курсу інформатики. Вони вважають, що таке переконструювання змісту повинно втілюватися у виокремленні фундаментальних основ науки інформатики та їх дидактичному опрацюванні для навчання школярів за допомогою інформатики, для оволодіння учнями соціального досвіду людства, тотожного людській культурі у всій її структурній повноті. Така підготовка в основній школі повинна враховувати процеси гуманізації, диференціації та індивідуалізації навчання, бути основою на використанні особистісно-орієнтованих технологій навчання.

Л. Величко [10] стосовно курсу хімії та Н. Матяш [40] стосовно курсу біології розглядають фундаменталізацію як один із провідних дидактичних принципів конструювання змісту в основній школі. І. Єлісеєва [27], розробляючи вказаний аспект фундаменталізації для навчання біології, зазначає, що елективні курси з науки про життя, які мають статус «фундаментальних», певною мірою методологічний смисл, достатній узагальнюючий потенціал і орієнтують учнів на поглиблене вивчення навчального матеріалу, на жаль, майже відсутні. Науковець пропонує власну програму елективного курсу «Рівнева організація живої природи», що відповідає всім перерахованим якимось «фундаментальності» змісту.

Певні аспекти щодо реалізації фундаменталізації змісту біологічної освіти в основній школі знаходимо в працях О. Цуруль [64–66], яка хоч і не розробляла безпосередньо проблему фундаменталізації змісту шкільного курсу біології в основній школі, проте ґрунтовно висвітлює один з її аспектів – першочергове формування системотворчих елементів біологічних знань. У її ґрунтовних працях створена методика формування загальнобіологічних понять – надорганізованих рівнів організації – в основній школі, що закладає підґрунтя для теоретично обґрунтованого узагальнення та систематизації знань з біології у вказаній ланці освіти з метою формування цілісних знань про біосферу та базис для успішного завершення цього процесу в профільній школі. Особливості запропонованої методики забезпечують таку організацію процесу навчання біології, яка спричинює активну самостійну пізнавальну діяльність учнів на уроці, цілеспрямований розвиток мисленневих операцій школярів.



Отже, стан розроблення проблеми фундаменталізації змісту освіти, зокрема біологічної, на основній ланці має нижчий рівень, ніж у старшій школі.

**Висновки та перспективи подальших розв'язок.** Проведений аналіз науково-методичної літератури з проблеми фундаменталізації освіти в загальноосвітній школі за свідчив:

– початковий етап розроблення вказаної проблеми в загальноосвітній школі на основній ланці нижчий, ніж у старшій;

– розуміння необхідності фундаменталізації освіти в ЗОШ як провідного шляху реформування насамперед її змісту;

– відсутність однозначних визначень понять «фундаменталізація освіти в ЗОШ» «фундаменталізація змісту освіти в ЗОШ», що відповідає їхньому особливому статусу «розмите поняття» [61];

– розуміння родово-видових відношень між поняттями «фундаменталізація освіти» і «фундаменталізація змісту освіти»;

– наявність лише окремих публікацій щодо опису фундаменталізації біологічної освіти;

– відсутність визначення поняття «фундаменталізація змісту біологічної освіти».

Наведений вище огляд науково-методичної літератури із семантичного аспекту проблеми фундаменталізації освіти в ЗОШ і результати власних досліджень щодо шляхів підвищення якості біологічної освіти [12; 52–56] дали змогу сформулювати таке визначення поняття «фундаменталізація змісту біологічної освіти в загальноосвітній школі». Це педагогічне явище, що можна розглядати як провідний поліпарадигмальний компонент навчання та дидактичний принцип конструювання його змісту для формування цілісної біологічної картини світу як складової частини природничо-наукової картини світу та основних загальних компетентностей учнів через:

– поетапне формування засадничих, стабільних, довготривалих знань із біології, що є результатом узагальнення та систематизації навчального матеріалу навколо провідних теоретичних узагальнень науки про життя, методологічних категорій та принципів; це забезпечує гуманізацію процесу навчання завдяки зменшенню навчального навантаження на учнів, що надає їм можливості для саморозвитку та самовдосконалення;

– високий рівень екологічної категоризації змісту біологічної освіти, що зумовлює формування емоційно-ціннісних орієнтирів учня відносно життя на Землі загалом та окремої людини зокрема;

– цілеспрямований розвиток основ теоретичного мислення, що забезпечує учням

оволодіння продуктивними способами діяльності, які спричинюють в них мотивацію до самоосвіти та мобільність під час її одержання, покращення ступеню адаптації до різноманітних метаморфоз життя.

Визначення фундаменталізації змісту біологічної освіти сформульовано з метою подальшого розроблення її структури. Останню можна розглядати як один із провідних орієнтирів для впровадження цього педагогічного феномену в практику середньої ланки освіти. Вказане й становить подальший напрям дослідної роботи.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Балахонов А. Фундаментализация образования: сравнительный семантический анализ / А. Балахонов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://murzim.ru/nauka/pedagogika/28953-fundamentalizaciya-obrazovaniya-sravnitelnyu-semanticheskiy-analiz.html>.

2. Барановська О. Підручник в умовах фундаменталізації та гуманітаризації навчання / О. Барановська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://undip.org.ua>.

3. Бондар С. Компетентнісний підхід до змісту освіти в умовах його фундаменталізації / С. Бондар // Дидактика: теорія і практика. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Фундаменталізація змісту як соціально-педагогічна проблема»: зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 20–22.

4. Бороненко Т. Основные направления фундаментализации содержания обучения школьного курса информатики – 2001. / Т. Бороненко, Н. Рьжова // Матеріали конференції «Relam 2001». – 2001. – С. 35–40.

5. Будний Б. Теоретичні основи формування в учнів системи фундаментальних фізичних понять / автореф. дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.02. «Теорія і методика навчання (фізики)» / Б. Будний. – К., 1997. – 51 с.

6. Буланова-Топоркова М. Педагогика и психология высшей школы: [учеб. пособие] / М. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.

7. Васько О. Формування змісту курсів за вибором в аспекті фундаменталізації освіти / О. Васько // Дидактика: теорія і практика. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Фундаменталізація змісту як соціально-педагогічна проблема»: зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 148–150.

8. Васьківська Г. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика / Г. Васьківська // Рідна школа. – 2012. – № 3. – С. 25–30.

9. Васьківська Г. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі в умовах профільного навчання як соціально-педагогічна проблема / Г. Васьківська // Дидактика: теорія і практика. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Фундаменталізація змісту як соціально-педагогічна проблема»: зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 16–22.

10. Величко Л. Методологічні орієнтири проектування змісту навчання хімії в основній школі / Л. Величко // Біологія і хімія в рідній школі – 2014. – № 1. – С. 34–36.

11. Гайдамака В. Компетентнісний підхід у формуванні змісту освіти в гімназії: шляхи реалізації / В. Гайдамака // Дидактика: теорія і практика. Матеріали Всеукр.



наук.-практ. конф. «Фундаменталізація змісту як соціально-педагогічна проблема»: зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 39–42.

12. Гилев Г. Современное обучение и воспитание: инновационный взгляд: [монография] / Г. Галев, М. Сидорович, Е.Смирнов и др. – О.: Куприенко С.В., 2015. – С. 37–63.

13. Гладун А. Роль фундаментального естественно-научного образования в становлении специалиста / А. Гладун // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 21–23.

14. Гончаренко С. Методологические и теоретические основы формирования у учащихся средней школы естественно-научной картины мира: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики», 13.00.02 «Теория и методика обучения» / С. Гончаренко. – К. 1989. – 56 с.

15. Гончаренко С. Наука й навчальний предмет / С. Гончаренко // Шлях освіти. – 2006. – № 1. – С. 8–14.

16. Гончаренко С. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / С. Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 2–6.

17. Гончаренко С. Багаторівневе структурування і методичні особливості його застосування в навчанні фізики / С. Гончаренко, Т. Фролова // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С. 41–51.

18. Гончаренко С. Проблема підвищення теоретичного рівня освіти / С. Гончаренко, Н. Пастернак // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 16–29.

19. Гуз К. Теоретичні та методичні основи формування цілісності знань про природу учнів загальноосвітньої школи: дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.09 / К. Гуз. – Харків, 2008. – 489 с.

20. Дутка Г. Принцип фундаменталізації та його реалізація у математичній підготовці майбутніх економістів: автореферат дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.04 / Г. Дутка. – К., 2009. – 42 с.

21. Заблоцька О. Формування предметних компетенцій з хімії у студентів екологічних спеціальностей: [монографія] / О. Заблоцька. – Житомир: Житомирський нац. агроекологічний університет, 2011. – С. 52–54.

22. Захарчук Н. Фундаменталізація екологічних знань старшокласників засобами підручника з екології / Н. Захарчук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://undip.org.ua>.

23. Захарчук Н. Проблема формування екологічної культури старшокласників у контексті фундаменталізації змісту освіти / Н. Захарчук // Дидактика: теорія і практика. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Фундаменталізація змісту як соціально-педагогічна проблема»: зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 107–109.

24. Ильченко В. Формирование естественно-научного миропонимания школьников / В. Ильченко. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

25. Ильченко В. Идеї фундаменталізації змісту вітчизняної освіти / В. Ильченко // Дидактика: теорія і практика. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Фундаменталізація змісту як соціально-педагогічна проблема»: зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 10–12.

26. Елагина В. Реализация межпредметных связей в курсе биологии / В. Елагина // Научный электронный архив [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://econf.rae.ru/article/4480>.

27. Елисеева И. Элективный курс «Уровневая организация живой природы» как средство повышения эффективности обучения биологии в профильной школе: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / И. Елисеева – Астрахань, 2010. – 151 с.

28. Карасова И. Моделирование элективного компонента предпрофильного и профильного обучения по физике в основной и средней школе / И. Карасова, Р. Симонян [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://fiz.1september.ru/article.php?ID=200700205>.

29. Карпинская Р. Теория и эксперимент в биологии: мировоззренческий аспект / Р. Карпинская. – М.: Наука, 1984. – 161 с.

30. Клепко С. Інтеграція як фундаменталізація змісту освіти / С. Клепко // Інтеграція елементів змісту освіти: матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції. – Полтава, 1994. – С. 12–13.

31. Колин К. На пути к новой системе образования. Препринт / К. Колин. – М.: ИФПИ РАЕН, 1997. – С. 11.

32. Копилець Є. Фундаменталізація змісту початого курсу географії як шлях до підвищення ефективності екологічної освіти та виховання підлітків: pro et contra / Є. Копилець // Дидактика: теорія і практика. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Фундаменталізація змісту як соціально-педагогічна проблема»: зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 113–115.

33. Косянчук С. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників в умовах фундаменталізації змісту освіти / С. Косянчук // Дидактика: теорія і практика. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Фундаменталізація змісту як соціально-педагогічна проблема»: зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 23–26.

34. Краевский В. Основы обучения. Дидактика и методика: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В. Краевский, А. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.

35. Кузнецов А. Содержание обучения информатики в основной школе: на пути к фундаментализации / А. Кузнецов, С. Григорьев, В. Гришкун и др. // Вестник РУДН. Серия Информационное образование. – 2010. – № 4. – С. 5–18.

36. Левченко И. Система методической подготовки учителей информатики в условиях фундаментализации образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 / И. Левченко. – М., 2015. – 45 с.

37. Липова Л. Фундаменталізація змісту природничих предметів як основний чинник здобуття методологічних знань / Л. Липова // Дидактика: теорія і практика. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Фундаменталізація змісту як соціально-педагогічна проблема»: зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 104–107.

38. Липова Л. Модель фундаменталізації змісту природничої освіти в загальноосвітній школі / Л. Липова, М. Войцехівський, П. Замаскіна // Довідник директора школи. – 2014. – № 1–2. – С. 39–47.

39. Липова Л.А. Фундаменталізація змісту природничих предметів як основний принцип його побудови у старшій школі / Л.А. Липова, П. І. Замаскіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://undip.org.ua>.

40. Матяш Н. Концептуальні підходи до проектування змісту біологічної освіти в основній школі / Н. Матяш // Біологія і хімія в рідній школі. – 2014. – № 5. – С. 33–37.



41. Международная заочная онлайн-конференция «Актуальные проблемы фундаментализации образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://interactive-plus.ru/action\\_info.php?actionid=47](https://interactive-plus.ru/action_info.php?actionid=47).
42. Мясников В. Сравнить, изучать, критически оценивать / В. Мясников, Н. Воскресенская // Учитель. – 2005. – № 2. – С. 25–32.
43. Оргинський В. Педагогіка вищої школи / В. Оргинський [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://pidruchniki.com/12810419/pedagogika/teoriya\\_praktika\\_osviti](http://pidruchniki.com/12810419/pedagogika/teoriya_praktika_osviti).
44. Принципы формирования содержания образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.ereading.club/chapter.php/98177/6/Metodika\\_prepodavaniya\\_psihologii\\_konspekt\\_lekciii.html](http://www.ereading.club/chapter.php/98177/6/Metodika_prepodavaniya_psihologii_konspekt_lekciii.html).
45. Ракова Н. Педагогика современной школы : [учебно-метод. пособие] / Н. Ракова – Витебск : Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009. – 215 с.
46. Рибалко Л. Фундаменталізація природничо-науквої освіти з позиції еколога-еволюційного підходу / Л. Рибалко // Дидактика: теорія і практика. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Фундаменталізація змісту як соціально-педагогічна проблема» : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 109–111.
47. Романенко Л. Профільне навчання: теорія і практика, досвід, проблеми, перспективи / Л. Романенко, В. Малишев, Л. Липова, Т. Лукашенко // Освіта регіону. – 2010. – № 4. – С. 275–285.
48. Рудишин С. Біологічна підготовка майбутніх екологів : теорія і практика. [монографія] / С. Рудишин. – Вінниця : ВМГО «Темпус», 2009. – 394 с.
49. Садовников Н. Методическая подготовка учителя математики в педвузе в контексте фундаментализации образования : [монография] / Н. Садовников. – Пенза : Пенз. гос. пед. ун-т, 2005. – 283 с.
50. Сігада Т. Фундаментальні поняття природничої освіти у світлі її гуманітаризації / Т. Сігада // Дидактика: теорія і практика. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Фундаменталізація змісту як соціально-педагогічна проблема» : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 117–119.
51. Семеріков С. Фунадаменталізація навчання інформативних дисциплін у вищій школі : [монографія] / С. Семеріков. – Кривий Ріг : Мінерал ; К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 340 с.
52. Сидорович М. До проблеми підвищення теоретичного рівня шкільної біологічної освіти / М. Сидорович. // Наукові записки : зб. наук. статей Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова / уклад. П. Дмитренко, Л. Макаренко. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – Вип. LXII (62). – С. 171–183.
53. Сидорович М. Теоретичні знання з біології у формуванні наукової картини світу / М. Сидорович // Біологія і хімія в школі. – 2007. – № 2. – С. 17–22.
54. Сидорович М. Формування теоретичних знань про живу природу як засіб відображення у навчанні біології методології сучасного природознавства / М. Сидорович // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Серія : педагогічні науки : зб. у 2 т. – Чернігів : ЧДПУ, 2007. – Вип. 46, Т. 1. – С. 148–152.
55. Сидорович М. Теоретичні знання в змісті шкільного курсу біології : [монографія] / М. Сидорович. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. – 404 с.
56. Сидорович М. Поетапна генералізація знань з біології в учнів на основі структури теорії як умова наступності у формуванні наукової картини світу / М. Сидорович // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка. – 2011. – № 1 (11). – С. 40–47.
57. Сластенин В. Педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. зав.] / В. Сластенин, И. Исаев, Е. Шиянов ; под ред. В. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
58. Степанюк А. Методологічні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / А. Степанюк. – Тернопіль, 1999. – 474 с.
59. Степанюк А. Фундаменталізація змісту біологічної освіти школярів / А. Степанюк // Педагогічний альманах. – 2010. – Випуск 5. – С. 58–64.
60. Субетто А. Проблемы фундаментализации и источников содержания высшего образования / А. Субетто. – Москва – Кострома, 1995. – 458 с.
61. Тестов В. Фундаментальность образования: современные подходы / В. Тестов // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 3–9.
62. Трубочева С. Проектна діяльність старшокласників в умовах фундаменталізації змісту освіти / С. Трубочева, О. Кабанова // Дидактика: теорія і практика. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Фундаменталізація змісту як соціально-педагогічна проблема» : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 26–28.
63. Харченко Л. Современное биологическое образование: теоретический и технологический аспекты : [монография] / Л. Харченко [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://books.google.com.ua/books?isbn=5446098323>.
64. Цуруль О. Формування в учнів 6–7 класів біологічних понять про надорганізмові рівні організації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О. Цуруль ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
65. Цуруль О. Методика формування і розвитку понять о надорганизменных системах в разделах биологии основной школы / О. Цуруль // Сб. материалов Герценовских чтений, посвященных памяти В.М. Корсунской. – СПб. : Изд-во «ГЕССА», – Вып. 4. – 2005. – С. 109–112.
66. Цуруль О. Реалізація популяційного й екосистемного підходів у шкільній практиці навчання біології в основній школі / О. Цуруль // Біологія. Шкільний світ. – 2008. – № 36 (576). – С. 12–19.
67. Читалин Н. Многоуровневая фундаментализация содержания профессионального образования : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Н. Читалин – Казань, 2006. – 362 с.
68. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика : [кол. монографія] / за наук. ред. д-ра пед. наук Г. Васьківської. – К. : Пед. думка, 2015. – 288 с.



УДК 378:620.3:338.27

## СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ ИЗУЧЕНИЯ НАНОФИЗИКИ И НАНОТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОРА ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Стадник А.Д., к. физ.-мат. н., доцент кафедры  
физики и методики преподавания физики

*Сумской государственной педагогической университет  
имени А.С. Макаренка*

Мороз И.А., д. пед. н., профессор, заведующий кафедрой  
физики и методики преподавания физики

*Сумской государственной педагогической университет  
имени А.С. Макаренка*

Ткаченко Ю.А., магистр,  
учитель физики коммунального учреждения  
*Сумская специализированная школа I-III степеней  
имени Героя Советского Союза А. Бутка*

В статье рассматривается необходимость формирования современной системы нанообразования в Украине как основы развития экономики страны. Обосновано необходимость сотрудничества государства, промышленных предприятий, научно-исследовательских и образовательных учреждений с целью формирования кадровой составляющей развития нанотехнологической сферы. На примере Сумской области представлены возможные участники региональной нанотехнологической сети и их направленность.

**Ключевые слова:** нанотехнологии, нанообразование, кадровая составляющая, региональная нанотехнологическая сеть, экономическое развитие.

У статті розглядається необхідність формування сучасної системи наоосвіти як основи розвитку економіки країни. Обґрунтовано необхідність співпраці держави, промислових підприємств, науково-дослідних і освітніх установ з метою формування кадрової складової розвитку нанотехнологічної сфери. На прикладі Сумської області представлені можливі учасники регіональної нанотехнологічної мережі та їх спрямованість.

**Ключові слова:** нанотехнології, наоосвіта, кадрова складова, регіональна нанотехнологічна мережа, економічний розвиток.

Stadnyk O.D., Moroz I.O., Tkachenko Y.A. STRATEGIC PRIORITIES OF STUDYING OF NANO-PHYSICS AND NANOTECHNOLOGIES AS FACTOR OF ECONOMIC DEVELOPMENT

In the article the need to form the nanoeducation system is regarded as basis of development of national economy. The need for cooperation of the state, industry, research institutions, educational institutions to formation of a personnel component for developments of a nanotechnological sphere is proved. Possible participants of a regional nanotechnological network and their orientation are presented on the example of Sumy region.

**Key words:** nanotechnologies, nanoeducation, personnel component, regional nanotechnological network, economic development.

**Постановка проблемы.** Современное состояние отечественной экономики Украины на первый план выдвигает необходимость ее вывода из кризиса, модернизации и перехода на инновационный путь развития. Учитывая опыт высокоразвитых стран (США, Японии, Германии, Китая), следует констатировать, что в наше время основой роста и развития экономики и перехода к новому технологическому укладу является использование новейших достижений науки, что получило общепринятое название – нанотехнологии. Одним из условий развития и внедрения нанотехнологий в нашей

стране является подготовка соответствующих кадров в сфере нанообразования.

**Анализ последних исследований и публикаций.** В последнее время многие зарубежные (А. Лакхтаки, Р. Монк, А. Речемим, М. Роко, П. Шенк, М. Юнкер, Р. Хамерс, Дж. Мур, Л.А. Браян, С. Дали, К. Хатчинсон, Т.А. Комкина, Д.Н. Данилов, В.С. Семенов, Е.Н. Шигарева) и отечественные ученые (К.В. Корсак, Д.В. Касьянов, О.И. Косенко, О.М. Пустовой) акцентируют внимание на необходимости изучения нанотехнологий в общеобразовательных и высших учебных заведениях. Следует также подчеркнуть,

что зарубежные национальные программы в области нанотехнологий (Национальная нанотехнологическая инициатива в США, Стратегия развития нанотехнологий в Японии, межотраслевая программа «Наноинициатива-2010» в Германии, шестая и седьмая Рамочные программы ЕС, Европейская стратегия развития нанотехнологий) многих промышленно развитых стран ориентированы не только на научную или военную сферы их применения, а рассматривают nanoобразование как фактор социально-экономического развития [1; 3; 4].

При этом опора нанотехнологий на нанофизику позволит управлять комплексом физических свойств новых материалов:

- механические: увеличение твердости и пластичности, предела текучести;
- электрические: размерная зависимость работы выхода электронов и электросопротивления;
- магнитные: суперпарамагнетизм, максимальная коэрцитивная сила в монодоменных частицах, гигантское магнетосопротивление;
- термические: уменьшение температур Дебая, плавления, фазовых переходов;
- оптические: изменение электромагнитных спектров излучения и поглощения, увеличенное рассеяние.

**Постановка задания.** Цель статьи – проанализировать роль nanoобразования в развитии отечественной экономики, определить основные компоненты формирования кадровой составляющей нанотехнологической сферы региона и государства в целом.

**Изложение основного материала исследования.** Одной из предпосылок экономического роста любой страны является кадровая составляющая. На данном этапе развития отечественной нанотехнологической сферы в Украине остро ощущается дефицит кадрового потенциала. Одним из возможных вариантов преодоления дефицита кадров в сфере нанотехнологий является создание системы обучения и подготовки высокопрофессиональных кадров в каждом из регионов страны для их эффективного развития.

Анализируя опыт реализации политики развития нанотехнологий в экономически и технологически развитых странах, считаем, что формирование кадрового потенциала в сфере нанотехнологий должно происходить путем создания системы междисциплинарного образования. Такая система должна охватывать как высшую школу, аспирантуру и докторантуру, так и общее среднее образование. Необходимым ее аспектом может быть создание и изучение

специальных междисциплинарных курсов, проведение конференций и летних школ в сфере нанотехнологий [2].

При формировании кадровой составляющей нанотехнологической сферы важным является сотрудничество между высшими учебными заведениями, общеобразовательными заведениями, научно-исследовательскими учреждениями, промышленными предприятиями, осуществляющими производство нанотехнологической продукции, как конкретного региона, так и Украины в целом. При этом основополагающую роль играет нормативно-правовая и финансовая поддержка государства. Связь этих трех компонентов (государства, промышленности и образования) представлена на рисунке 1.



**Рис. 1. Схема формирования кадровой составляющей нанотехнологической сферы**

Государственные ведомства, ответственные за инвестиции в нанотехнологии, должны принимать стратегические решения на основе консультаций с основными заинтересованными сторонами – представителями научно-образовательной среды и заинтересованными секторами нанопромышленности. Очевидно, что промышленные предприятия могут развиваться благодаря открытиям и инновациям научно-исследовательских учреждений, опираясь на реализацию государственно-частного партнерства. В свою очередь, образовательные заведения должны активно сотрудничать с промышленными предприятиями, а также целенаправленно финансироваться государством с целью подготовки высокопрофессиональных кадров, способных удовлетворить требования современной нанопромышленности и перспектив ее развития.

Рассмотрим возможность формирования нанотехнологической сети на примере Сумской области. Возможные участники



региональной сети и их направленность в Сумской области:

– государственные учреждения (Сумская областная государственная администрация, Сумской городской совет): обеспечивают финансовую и нормативно-правовую поддержку развития нанотехнологий в регионе, а также координацию деятельности участников нанотехнологической сети;

– образовательные и научно-исследовательские учреждения:

а) СумГПУ имени А.С. Макаренко: создание методических рекомендаций, учебных пособий для школ и вузов; подготовка учителей к преподаванию нанотехнологий в школах региона; возможность использования наличной материально-технической базы для обучения, а также для инновационных разработок;

б) СумГУ: инновационные разработки в области прикладной наноинженерии и энергетики; подготовка высокопрофессиональных инженерных, технологических, менеджерских кадров для наноиндустрии; возможность использования материально-технической базы для обучения учащихся и учителей школ региона;

в) СНАУ: инновационные разработки в области нанобиологии, информационное нанотехнологическое обеспечение аграрной отрасли; подготовка кадровой составляющей, которая отвечала бы современным запросам аграрной сферы; предоставление материально-технической базы для обучения учащихся и учителей школ региона;

г) общеобразовательные заведения региона: формирование интереса к нанотехнологиям и нанонауке, ориентация содержания естественно-математического образования на подготовку кадров для современной наноиндустрии; ознакомление учащихся с научными методами исследования нанобъектов, достижениями и перспективами развития нанонауки с использованием материально-технической базы высших учебных заведений региона, а также опорных школ;

– промышленные предприятия региона (ПАО «Сумской завод «Насосэнергомаш»», ПАО «Сумское НПО им. М.В. Фрунзе», АО «Сумсельмаш», ПАО «Сумыхимпром» и др.): внедрение нанотехнологий в производство; предоставление материально-технической базы предприятий для подготовки кадров в области нанотехнологий, реализации пилотных проектов.

В СумГПУ имени А.С. Макаренко есть все предпосылки для нахождения своей ниши в нанонауке и активного пропагандирования внедрения нанотехнологий во все сферы

экономической деятельности, а, следовательно, существует необходимость разработки методик и дидактических средств обучения в этой междисциплинарной отрасли. В университете составлена программа изучения нанотехнологий на среднесрочную перспективу, читается спецкурс по нанотехнологиям, подобраны методы и приборы для исследования. В рамках этой программы предусматривается: достичь фундаментального понимания студентами физико-математического факультета достижений современной науки, что позволяет обеспечить контроль и манипулирование атомами и объектами в пределах нанометрической шкалы; предоставлять гранты отдельным студентам; обеспечить формирование региональной учебной нанотехнологической сети, развитие региональной ниши Сумщины в области нанотехнологий, повысить информированность и конкурентоспособность наукоемких производств, обеспечить эффективное обучение и подготовку исследовательских кадров.

Известно, что не все основные методы исследований нанобъектов (электронный микроскоп, атомно-силовой микроскоп, сканирующий туннельный микроскоп, нанотермометр, нановесы, наноиндентер и т. п.) которые могут пригодиться для дальнейшего развития нанотехнологий, имеются в каждом вузе. Перспектива изучения и внедрения нанотехнологий, несмотря на это, есть, и в первую очередь она базируется на объединении вузовской, отраслевой и академической науки, международном научном сотрудничестве. Вузовская региональная нанолаборатория, на примере созданной в СумГПУ имени А.С. Макаренко, может состоять из нескольких модулей:

**1. Модуль получения наноразмерных структур.** Модуль позволяет получать наноразмерные частицы и покрытия электрическим взрывом проводников, электронным и магнетронным напылением, а также определить наличие наночастиц металлов с помощью спектрофотометра.

**2. Модуль получения нанокompозитных материалов,** в состав которого входят:

а) высоковакуумные установки, предназначенные для получения наночастиц путем отжига прекурсоров металлов в вакууме;

б) ультразвуковой диспергатор, предназначенный для равномерного распределения наночастиц в полимерной матрице;

в) гидравлический пресс, позволяющий получать образцы нанокompозитных гибридных материалов требуемой формы.

**3. Модуль для получения нанослоев и многослойных наноструктур,** дающий возможность получать слои полимера или





нанокompозитного матеріала товщиною 20–100 нм.

4. **Аналитический модуль для выполнения структурных исследований нанообразцов** и изучения их физических свойств. Модуль на базе электронного микроскопа, позволяющий исследовать рельеф поверхностей образцов с высоким разрешением. При помощи рентгеновских дифрактометров исследуется структура и фазовый состав. Установка для измерения электрических свойств, электропроводности, тангенса угла диэлектрических потерь, диэлектрической проницаемости нанокompозитных материалов и нанопокровов. Установка для измерения гальваномагнитных характеристик, включая исследование магнетосопротивления в магнитных полях до 2 Тл в широком температурном интервале. Приборы для исследования механических свойств (твердость, микротвердость и пр.).

5. **Модуль компьютерного моделирования нанобъектов.** Может быть представлен лабораторией компьютерного моделирования.

6. **Модуль разработки методик и пособий** по изучению наноматериалов и нанотехнологий в школах и вузах, переподготовки преподавательских кадров, связи с учебными и наукоемкими промышленными предприятиями региона, позволяющий оценить чему учить, как учить, какие дидактические средства использовать, каково содержание человеческого капитала выпускников технических и физико-математических специальностей вузов должно быть в современном глобальном мире, включая, в первую очередь, каждую из областей Украины.

По нашему убеждению, качество преподавания физики, нанофизики, нанотехнологий является основой научно-технического прогресса каждого региона. Залогом реализации повышения качества преподавания является повышение уровня человеческого капитала каждого преподавателя, факультета, региона, государства. Индивидуальный человеческий капитал выпускников педуниверситета и преподавателей – это накопленный ими определенный запас здоровья, знаний, навыков, способностей, созидательных мотиваций и культурных традиций, созданные учебные и научные лаборатории, разработанные исследовательские проекты и учебные пособия, которые используются в процессе управления знаниями учащихся.

Мы считаем, что одним из приоритетных направлений работы образовательных учреждений должно стать приобщение уча-

щихся и учителей к инновационным проектам в сфере нанотехнологий и широкая популяризация нанотехнологических знаний. В этом плане СумДПУ им. А.С. Макаренка, кроме уже упомянутых выше инициатив по созданию региональной нанотехнологической лаборатории, начал проводить региональные конференции «Теоретико-методичні засади вивчення питань сучасної фізики та нанотехнологій у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах». Анализ тематики материалов, представленных на конференциях, показывает, что в них действительно анализируются важнейшие вопросы методики преподавания современной физики и, что особенно важно, почти треть сообщений относится к анализу возможностей рассмотрения в школьных и вузовских курсах физики вопросов, относящихся к нанотехнологиям, методам исследования нанобъектов и методики изложения этих вопросов. Это как раз те прорывные области, которые активно развивают и используют наиболее передовые в технологическом смысле страны мира, и в которых Украина, к сожалению, имеет значительное отставание. Возможно, благодаря именно таким работам нанообразование, которое за рубежом пропагандируется повсеместно, и там дети знакомятся с ним с самого раннего детства, придет и в наши школы и вузы. И благодаря таким работам произойдет переосмысление в сознании наших высоких чиновников и промышленников роли нанообразования в развитии нашей страны и наши предприятия, наконец, будут использовать современные технологии.

Мы убеждены, что залог развития Украины находится в школе, так как в ней учатся и воспитываются не только будущие рабочие, инженеры, медики, строители, ученые, но и будущие политики, чиновники и руководители промышленных предприятий и, наконец, будущие губернаторы, премьер-министры и президенты. И эти чиновники, политики и предприниматели будут определять техническую политику развития нашей экономики, и от них, от их информированности в значительной степени будет зависеть, придут или, наоборот, не придут в нашу промышленность и сельское хозяйство новые современные технологии. Поэтому они, как и все выпускники школ, с детства должны быть знакомы с современными достижениями науки, с основами нанонауки и нанотехнологии, так как это та область знаний и их практических приложений, которая обеспечит переход Украины к новому VI технологическому укладу, на пути к которому стоят все разви-



тые страны мира. В общем, перед школой и вузами стоят большие задачи. Преподаватели школ и вузов в своей воспитательной работе со студентами и школьниками должны постоянно акцентировать свое внимание на этом тезисе. Учитель школы и преподаватель ВУЗа – это главные звенья в процессе образования, ведь сегодня мы работаем с учащейся молодежью, а завтра это наш народ, имеющий или, наоборот, не имеющий представление о современных достижениях науки и о возможности их внедрения в современное производство и быт, а, значит, думающий и действующий либо по критериям вчерашнего дня, либо по запросам, требованиям и возможностям нового времени.

Следует отметить, что в обществе существует определенный скепсис в отношении активного внедрения нанообразования в Украине, якобы сейчас не до того. Это не просто ошибка, это фатальная ошибка. Кризисное состояние экономики, в конце концов, сменится подъёмом и, если мы сейчас начнем активное внедрение в школы и вузы хотя бы элементов нанообразования, то ко времени подъёма экономики вырастет целое поколение молодых людей, обладающих знаниями о возможностях современной науки и чувствующих необходимость их внедрения во все сферы деятельности человека.

Включение нанотехнологий в учебный план по физике, химии, биологии, информатике уже сегодня будет способствовать развитию регионов и страны в целом и это будет реализовано в результате создания и активного функционирования нанотехнологической программы регионов, построения региональной нанотехнологической сети.

**Выводы из проведенного исследования.** Таким образом, необходимость создания современной системы подготовки профессиональных кадров для наноинду-

стрии является одним из основных условий, способствующих развитию экономики и общества в целом. Повышение конкурентоспособности специалистов и, как результат, продукции наукоемких предприятий региона возможно на основе разработки и реализации Программы развития нанопромышленности общими усилиями предприятий, вузов, профильных отраслевых и академических институтов, а также при поддержке государства. Это обеспечит не только высокие показатели в наукометрических базах данных, но и перспективы для государства – переход к новому технологическому укладу, обеспечивающему рост ВВП, комплексную безопасность и более высокое качество жизни. Финансирование выполнения Программы могло бы реализоваться на принципах государственно-частного партнерства, а также за счет международных грантов.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Комкина Т.А. Подготовка кадров в области нанотехнологий в системе образования наиболее развитых стран. / Т.А. Комкина // Сб. тезисов докладов XVI международной конференции «Математика. Компьютер. Образование». / Под ред. Г.Ю. Ризниченко и А.Б. Рубина. – М., Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2009. – С. 323–336.
2. Методичні особливості вивчення нанотехнологій у шкільній фізичній освіті / [С.П. Величко, В.С. Іваній, І.О. Мороз, Ю.А. Ткаченко]. // Наукові записки. – Випуск 9. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина I. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – С. 62–70.
3. Daly S. Incorporating nanoscale science and engineering concepts into middle and high school curricula / [S. Daly, K. Hutchinson, L. Bryan]. // Proceedings of the American Society for Engineering Education. – 2007.
4. Roco M. National Nanotechnology Initiative – Past, Present, Future / M. Roco. // Handbook on Nanoscience, Engineering and Technology. 2nd ed., Taylor and Francis. – 2007. – С. 3.1–3.26.



## СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378

**СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ  
ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ**

Адамів С.Є., аспірант  
кафедри педагогіки та менеджменту освіти  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

У статті порушено проблему уточнення структурних компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх маркетологів. Здійснено спробу охарактеризувати в структурі професійної компетентності майбутніх маркетологів мотиваційний, гностичний, конативний та особистісний компоненти. На основі виокремлених у межах дослідження критеріїв умовно визначені чотири рівні сформованості професійної компетентності майбутніх маркетологів (творчий, функціональний, відтворювальний, інтуїтивний) і конкретизовано основні показники їх сформованості.

**Ключові слова:** майбутні маркетологи, професійна компетентність, структура професійної компетентності, компоненти, критерії, показники, рівні.

В статтю затронута проблема уточнення структурних компонентів, критеріїв, показателів і рівней сформованості професійної компетентності майбутніх маркетологів. Предприята спроба охарактеризувати в структурі професійної компетентності майбутніх маркетологів мотиваційний, гностичний, конативний та особистісний компоненти. На основі виокремлених у межах дослідження критеріїв умовно визначені чотири рівні сформованості професійної компетентності майбутніх маркетологів (творчий, функціональний, відтворювальний, інтуїтивний) і конкретизовано основні показники їх сформованості.

**Ключевые слова:** будущие маркетологи, профессиональная компетентность, структура профессиональной компетентности, компоненты, критерии, показатели, уровни.

**Adamiv S.Ye. STRUCTURAL COMPONENTS, CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS  
OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MARKETERS**

The article deals with the problem of specification of structural components, criteria, indicators and levels of professional competence of future marketers. Motivational, gnostic, conative and personal components are characterized being the structure of future marketers' professional competence. Based on the criteria identified in the study four levels of professional competence (creative, functional, reproductive, intuitive) are conventionally defined. The main indicators of their development are specified.

**Key words:** future marketers, professional competence, professional competence structure, components, criteria, indicators, level.

**Постановка проблеми.** Світові тенденції реформування й модернізації вищої освіти ставлять перед освітньою системою низку завдань щодо формування компетентних фахівців, висококваліфікованих спеціалістів для всіх галузей професійної діяльності. Упровадження в практику вищої економічної освіти компетентнісного підходу передбачає врахування різних аспектів професійної підготовки фахівців маркетингу.

**Ступінь розробленості проблеми.** Відтак науковцями окреслюється загальна проблема – уточнити структуру професійної компетентності майбутніх маркетологів. Вирішення цього завдання надасть можливість підвищити конкурентоспроможність і затребуваність маркетологів у різних галузях еко-

номіки, які сьогодні гостро потребують висококваліфікованих фахівців, що дає змогу проводити ефективну економічну політику вітчизняних організацій і підприємств, успішно конкурувати на внутрішньому й зовнішніх ринках. Слушною стосовно цього є думка Д. Левітеса, котрий виокремлює сучасні глобальні освітні тенденції, які відображають специфіку професійної підготовки майбутніх маркетологів в умовах вищої школи: навчити жити і працювати разом, у команді, в групі; приймати відповідальність і запобігати конфліктам; навчити вчитися, тобто орієнтація освітньої діяльності на активне освоєння способів пошуку нової інформації; постійне стимулювання пізнавальних потреб особистості в поєднанні з адаптацією освіт-



нього процесу до вже сформованих психічних структур особистості; підготовка до активного освоєння ситуації соціальних змін; самоактуалізація та самовизначення студента в процесі навчання як основний показник успішності освітньої діяльності [5, с. 9].

**Мета статті** – порушити проблему уточнення структурних компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх маркетологів; здійснити спробу охарактеризувати в структурі професійної компетентності майбутніх маркетологів мотиваційний, гностичний, конативний та особистісний компоненти.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, свідчить, що концептуальною базою для успішного життя й функціонування суспільства в межах системи безперервної освіти майбутніх маркетологів є теоретико-методичні аспекти формування ключових професійних компетенцій, які, як зазначає І. Ромащенко, доцільно поділити на 3 категорії: 1) автономна дія – відповідальність і здатність захищати права, інтереси й потреби інших; складати та здійснювати плани й особисті проекти та діяти в широкому контексті; 2) інтерактивне використання засобів – здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку, тексти, знання й інформаційну грамотність, а також (нові) інтерактивні технології; 3) уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах – здатність успішно взаємодіяти з іншими, співпрацювати та розв'язувати конфлікти [8, с. 17]. Підтримує уявлення автора про трикатегорійну структуру ключових компетенцій, у якій демократичні принципи та індивідуалізм є центральними рисами, що розглядаються з інтернаціональних міркувань для вміння діяти в складному ринковому середовищі, А. Путінцев [7, с. 148]. У сучасній дидактиці набули поширення засади чотирикомпонентної структури змісту освіти (Л. Буркова) [3]. Розглядаючи проблеми і перспективи реалізації компетентнісного підходу в освіті О. Бермус зазначає, що навчальний процес у вищій школі – це не лише повідомлення і прищеплення навичок і вмінь, а складний системний організм управління й розвитку пізнавальної діяльністю студентів, який пов'язаний із побудовою та функціонуванням системи навчання, що передбачає організацію, цілі й завдання навчання, зміст, контроль засвоєння знань [2]. Важливим у визначенні структуротворчих компонентів професійної компетентності майбутніх маркетологів є вивчення та узагальнення наукових досліджень щодо означеної проблеми. Так, Л. Служинська,

розглядаючи проблему підготовки студентів економічного університету до професійної самореалізації, виокремлює цілемотиваційний, предметно-практичний, особистісний, змістовий і рефлексивний компоненти [10, с. 344]. Структурний аналіз професійної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу сфери управління з позиції цілісного підходу, на думку І. Ромащенко, охоплює єдність таких її структурних компонентів: мотиваційно-ціннісного, інформаційно-перцептивного, операційно-дієвого та комунікативно-особистісного [9, с. 9]. Узагальнюючи різні підходи до уточнення сутності професійної компетентності маркетолога В. Ворона в її структурі виокремлює такі компоненти: змістово-мотиваційний, організаційно-діяльнісний, психотехнічний, у яких інтегрується досвід, теоретичні знання, практичні вміння і значущі для майбутнього маркетолога особистісні якості, що характеризуються як складна багаторівнева стійка структура психічних рис особистості, до суттєвих ознак якої належать мобільність, гнучкість і критичність мислення [4, с. 411–414].

Однак важливими та невиділеними частинами загальної проблеми, котрим присвячується стаття, є уточнення не лише структуротворчих складових (компонентів), а й окреслення їх взаємозв'язку з критеріями, показниками й рівнями сформованості професійної компетентності майбутніх маркетологів, що визначено основним завданням статті.

Для конкретизації структури професійної компетентності майбутніх маркетологів проаналізовано галузевий стандарт вищої освіти України за освітньо-кваліфікаційною характеристикою (далі – ОКХ) бакалавра напряму підготовки 6.030505 «Маркетинг» і наукові підходи дослідників до означеної проблеми. Важливим документом, у якому узагальнюються вимоги з боку держави та світового співтовариства на основі соціального замовлення до підготовки майбутніх маркетологів, є галузевий стандарт вищої освіти України. Варто зазначити, що в цьому документі також визначені ключові результати навчання та професійні профілі [6, с. 58], які відображають типові завдання діяльності й уміння, якими повинні володіти випускники – майбутні маркетологи.

Згідно з ОКХ майбутніх маркетологів, ключові результати навчання виявляються в здатності виконувати організаційно-управлінську та інформаційно-аналітичну діяльність, в основі якої лежать сформовані вміння студентів конструювати ефективні взаємини, що потребує від викладача застосовувати на заняттях педагогічні інновації активної міжособистісної взаємодії, тоб-



то інновації інтерактивного характеру. Тому ключові результати навчання майбутніх маркетологів відображаються в таких напрямках: розробка перспективних і поточних планів маркетингової діяльності, цінової політики, обґрунтування інструментарію маркетингового дослідження; планування розвитку організації в напрямі підвищення її конкурентоспроможності; складання маркетингових планів на короткотермінову перспективу; організація та проведення роботи з удосконалення структури управління маркетинговою діяльністю; складання аналітичних звітів за результатами діяльності підприємства, його підрозділів і середовища функціонування; забезпечення становлення та підтримання взаємовідносин ділового партнерства із суб'єктами ринку; розробка пропозиції щодо формування й удосконалення товарної, цінової, збутової політики підприємств з урахуванням максимального задоволення потреб споживачів; організація роботи виставок, ярмарок та інших заходів просування продукції на ринку й моніторинг і аналіз діяльності конкурентів; дослідження цільового ринку, споживачів, їхніх мотивацій і тенденцій розвитку попиту, розроблення корот позиціонування брендів, тестування торговельних марок, аналіз етапів їхнього життєвого циклу; аналіз комплексу маркетингових комунікацій, підготовка планів рекламної кампанії тощо.

В умовах виконання професійних функцій, які відображаються в ключових результатах навчання, та з урахуванням мети спільних дій у маркетинговій сфері студенти повинні усвідомлювати основні цілі фахової діяльності та її структури за допомогою збору й аналізу ринкової інформації для підготовки і прийняття найважливіших корпоративних планів і рішень, які можна змодельювати під час дидактичних ігор і навчальних тренінгів. Саме в таких умовах студенти матимуть змогу навчитися приймати рішення щодо ціноутворення на продукцію, аналізувати кон'юнктуру товарного ринку й розуміти його основні тренди, продумувати комунікаційну та рекламну стратегії просування продукції, вивчати потреби потенційних і реальних споживачів.

Професійна діяльність маркетолога орієнтована передусім на споживача, на задоволення його потреб, тому налагодження контактів з метою утримання тривалих відносин є основними цілями фахівця з маркетингу. Це вимагає від майбутнього фахівця спеціальної підготовки, компетентності в питанні професійного спілкування. Розглядаючи процес формування компетентності професійного спілкування майбутніх маркетологів, М. Акічева зазначає, що процес форму-

вання компетентності передбачає не лише єдність його структурних компонентів, а й «включення» майбутніх маркетологів у ситуації професійно зорієнтованої діяльності шляхом стимулювання їхньої комунікативної активності [1, с. 116]. Однак науковець акцентує увагу лише на комунікативному аспекті професійної компетентності майбутніх маркетологів.

На основі проведеного аналізу галузевого стандарту вищої освіти України напряму підготовки «Маркетинг» і наукової літератури узагальнюємо, що не існує єдиних структурних компонентів професійної компетентності майбутніх маркетологів. Відтак припускаємо, що в структурі професійної компетентності майбутніх маркетологів повинні відображатися достатній рівень професійних знань і вмінь, необхідний для ефективного виконання конкретного виду робіт; розвинене економічне мислення (володіння методологією та проектно-аналітичними навичками з розробки стратегії й визначення ефективності та оптимізації комерційної діяльності); комунікативні здібності, мобільність і навички ділового спілкування; усвідомлення соціально й особистісно значущих цінностей; стійка мотивація до саморозвитку та особистісного професійного зростання тощо. Відтак у структурі професійної компетентності майбутніх маркетологів нами виокремлено такі компоненти: мотиваційний, гностичний, конативний та особистісний, які повною мірою відображають зміст професійної компетентності маркетолога.

Формування кожного компонента й загалом професійної компетентності майбутніх маркетологів передбачає оперативний зворотний зв'язок і швидке отримання інформації про результативність цього процесу. Це актуалізує необхідність виявлення критеріїв, показників і характеристики рівнів прояву професійної компетентності майбутніх маркетологів, розробку оцінювально-контролюючої системи вивчення динаміки її сформованості.

Критеріями професійної компетентності є такі її розпізнавальні ознаки, на основі яких визначається та оцінюється міра сформованості її компонентів, які мають відповідні кількісні прояви – показники – сукупність ознак, що дають підстави зробити висновок про рівень відповідності цілей, мотивів, інтересів, установок, спрямованості, професійних знань, навичок та умінь, професійно-особистісних якостей і рівня розвитку самооцінки (самосвідомості) майбутнього маркетолога, які формуються під час фахової підготовки, вимогам професійної діяльності.

Критерієм сформованості мотиваційного компонента визначено усвідомленість



студентом змісту маркетингової діяльності. Сформованість цього компонента розкривається за допомогою таких показників: мотиваційне ставлення студентів до маркетингової діяльності; особистісний смисл формування професійної компетентності; потреба в саморозвитку й самореалізації.

Гностичний компонент визначається за критерієм наявності сукупності маркетингово-професійних знань. Формування гностичного компонента передбачає формування таких ключових компетенцій, як когнітивна грамотність, маркетингова компетентність, комунікативна компетентність, які є основою професійної компетентності маркетолога. Відтак показниками сформованості гностичного компонента професійної компетентності майбутніх маркетологів є когнітивна грамотність; маркетингова компетентність; комунікативна компетентність.

Окреслені показники відображають не лише кількість і зміст інтегрованих маркетингових та економічних знань, а й уміння, набуті в процесі практичного, усвідомленого їх застосування в конкретних умовах навчально-пізнавальної діяльності. Такі вміння виявляються в конативному компоненті професійної компетентності, що визначається за таким критерієм: готовність до професійної діяльності маркетолога. Конативний компонент розкриває способи формування професійної компетентності майбутніх маркетологів шляхом інтеграції видів маркетингової діяльності та діяльності студентів (навчально-професійної, науково-дослідницької, соціокультурної), в які занурюються студенти під час професійної підготовки. Показниками сформованості конативного компонента професійної компетентності майбутніх маркетологів є інформаційна кваліфікованість; професійна мобільність; креативне мислення.

Особистісний компонент професійної компетентності майбутніх маркетологів полягає в розвитку сукупності професійних цінностей, спрямованості почуттів і переживань майбутнього професіонала, ставленні до змісту компетентності та її застосування. Критерієм сформованості цього компонента є спрямованість студентів на самовдосконалення власних професійно-значущих особистісних якостей. Показниками сформованості особистісного компонента професійної компетентності майбутніх маркетологів визначено наявність професійно важливих якостей; особистісна компетентність; компетентність особистісного самовдосконалення.

Запропонована нами структура компонентів професійної компетентності майбутніх маркетологів розроблена на основі

загальної теорії діяльності С. Рубінштейна, моделі компетентності В. Лугового, І. Зимньої, Б. Шпітсберга (В. Spitzberg), загальних положень змісту професійної компетентності майбутніх маркетологів за М. Вачевським, виокремленої в межах дослідження сукупності поліфункціональних професійних завдань маркетолога. Базуючись на запропонованій структурі професійної компетентності майбутніх маркетологів, узагальнюємо, що професійна компетентність є показником якості освіти, результатом і необхідною умовою конкурентоспроможності фахівця на ринку праці.

Ураховуючи те, що професійна компетентність майбутніх маркетологів охоплює чотири компоненти (мотиваційний, гностичний, конативний та особистісний), визначення рівня її сформованості та сприяння подальшому розвитку уможливується з визначенням рівня сформованості кожного із цих компонентів і застосуванням підсумкової оцінки. На основі виокремлених у межах дослідження критеріїв і показників умовно визначені чотири рівні сформованості професійної компетентності майбутніх маркетологів (творчий, функціональний, відтворювальний, інтуїтивний).

*Творчий (високий) рівень* передбачає чітке уявлення про сформованість професійної компетентності й характеризується мотиваційним ставленням студентів до маркетингової діяльності, особистісним смислом формування професійної компетентності; стійкою потребою в саморозвитку та самореалізації. Студентам притаманне креативне мислення в демонстрації когнітивної грамотності, маркетингової й комунікативної компетентності, інформаційної кваліфікованості, професійної мобільності, що характеризується творчою самостійністю у вирішенні проблемних і нестандартних завдань і створює умови для самостійної реалізації й удосконалення професійно значущих особистісних якостей в освітньому процесі навчального закладу та майбутній маркетинговій діяльності. Майбутні маркетологи займають рефлексивну позицію, яка характеризується сформованістю особистісної компетентності й компетентності особистісного самовдосконалення.

*Функціональний (достатній) рівень* передбачає визнання особистісного смислу формування професійної компетентності. Студенти виявляють мотиваційне ставлення до маркетингової діяльності, однак не демонструють стійкого прагнення потребу в саморозвитку та самореалізації для її успішної реалізації. Студенти стабільно виявляють когнітивну грамотність, маркетингову й комунікативну компетентність, інформацій-



ну кваліфікованість, професійну мобільність, проте не демонструють творчу самостійність і креативне мислення у вирішенні проблемних і нестандартних завдань. Майбутні маркетологи з достатнім рівнем виявляють спрямованість на вдосконалення професійно значущих особистісних якостей, власної особистісної компетентності та компетентності особистісного самовдосконалення.

*Відтворювальний (задовільний) рівень* визначається нестійким мотиваційним ставленням студентів до маркетингової діяльності, що передбачає ситуативний характер особистісного смислу формування професійної компетентності й потреби в саморозвитку та самореалізації; фрагментарною когнітивною грамотністю, маркетинговою й комунікативною компетентністю. Завдання, які вимагають креативного мислення, інформаційної кваліфікованості та професійної мобільності, вирішуються зі значними помилками на основі наслідування або інструкцій і, відповідно, не зовсім уміло. Майбутні маркетологи уникають творчих завдань, у яких удосконалюються власні професійно значущі якості, а рефлексивна позиція не пов'язана з особистісною компетентністю й компетентністю особистісного самовдосконалення та характеризується нестійкістю, короткотривалістю й ситуативністю.

*Інтуїтивний (низький) рівень* характеризується відсутністю особистісного смислу формування професійної компетентності, невираженістю мотиваційного ставлення студентів до маркетингової діяльності та нерозвиненістю потреби вдосконалювати професійні знання й уміння для саморозвитку та самореалізації. Низький рівень передбачає володіння недостатнім мінімумом знань і умінь, що характеризують когнітивну грамотність, маркетингову та комунікативну компетентність, інформаційну кваліфікованість і професійну мобільність. Студенти не виявляють активності для вдосконалення професійно-значущих особистісних якостей, а формування особистісної компетентності й компетентності особистісного самовдосконалення взагалі не вважають необхідним і пріоритетним.

**Висновки.** Підсумовуючи, зазначимо, що охарактеризовані в межах дослідження рівні сформованості професійної компетентності майбутніх маркетологів дають змогу сформулювати критеріально-рівневу шкалу, яка є ефективною в діагностуванні рівневих змін у формуванні професійної компетентності.

Отже, опираючись на проведене дослідження і власний практичний досвід, визначили, що професійна компетентність майбутніх маркетологів – інтегральна полі-

функціональна характеристика особистісно-професійних якостей, що відображають наявність професійних цінностей, професійної культури, професійної діяльності і професійної комунікації та виявляються в мотиваційному, гностичному, конативному й особистісному компонентах, комплексне формування яких зумовлює необхідність пошуку та реалізації адекватних педагогічних умов.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у визначенні педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх маркетологів і розробці методичного забезпечення для їх реалізації у вищих навчальних закладах.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Акічева М.Ш. Педагогічні умови формування компетентності професійного спілкування майбутніх маркетологів / М.Ш. Акічева // Педагогічний альманах. – 2011. – Вип. 11. – С. 115–121.
2. Бермус О.Г. Проблеми і перспективи реалізації компетентнісного підходу в освіті / О.Г. Бермус [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://refs.co.ua/64342ii.html>
3. Буркова Л.В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах : [монографія] / Л.В. Буркова. – К. : Інформ. системи, 2010. – 278 с.
4. Ворона В.О. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх маркетологів у вищому навчальному закладі / В.О. Ворона // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2015. – Вип. 44(97). – С. 410–417.
5. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г. Левитес. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. – 320 с.
6. Павленко А.Ф. Призначення і зміст освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівців з маркетингу / А.Ф. Павленко // Маркетинг в Україні. – 2003. – № 1(17). – С. 53–60.
7. Путінцев А.В. Проблема формування професійних компетенцій у майбутніх маркетологів / А.В. Путінцев, Н.П. Прищепа // Економічний вісник Донбасу. Серія «Маркетинг». – 2014. – № 2 (36). – С. 147–153.
8. Ромащенко І.В. Методологічні аспекти впровадження сучасних підходів до навчання та формування професійних компетентностей майбутніх маркетологів / І.В. Ромащенко // Молодь і ринок. – 2009. – № 12. – С. 15–22.
9. Ромащенко І.В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з маркетингу сфери управління у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.В. Ромащенко. – К., 2010. – 20 с.
10. Служинська Л.Б. Критерії, показники та стан сформованості готовності майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації / Л.Б. Служинська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2012. – Вип. 22 (75). – С. 343–349.



УДК 378.147.047

## ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США

Байбакова О.О., аспірант  
кафедри педагогіки і психології  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

У статті досліджується проблема практичної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи в крос-культурному середовищі у вищих навчальних закладах США. Особлива увага приділяється моделям, на яких базується практичне навчання, зокрема моделі культурної взаємодії М. Кампіна-Бакота. Розглянуто форми й методи практичного навчання, спрямовані на формування міжкультурної компетентності майбутніх соціальних працівників.

**Ключові слова:** соціальна робота, практична підготовка соціальних працівників, формування міжкультурної компетентності, модель міжкультурної взаємодії.

В статье исследуется проблема практической подготовки будущих социальных работников к работе в кросс-культурной среде в высших учебных заведениях США. Особое внимание уделено моделям, на которых базируется практическое обучение, в том числе модели культурного взаимодействия М. Кампина-Бакота. Рассмотрены формы и методы практического обучения, направленные на формирование межкультурной компетентности будущих социальных работников.

**Ключевые слова:** социальная работа, практическая подготовка социальных работников, формирование межкультурной компетентности, модель межкультурного взаимодействия.

Baibakova O.O. PRACTICAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS TO INTERCULTURAL COOPERATION IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE USA

The article deals with the problem of practical training of future social workers to the work in the cross-cultural environment in the institutions of higher education in the USA. Particular attention is paid to the models that underpin the practical training, including M. Campinha-Bacote models of cultural interaction. There are considered the forms and methods of practical training aimed at the development of intercultural competence of social workers.

**Key words:** social work, practical training of social workers, forming of intercultural competence, model of intercultural interaction.

**Постановка проблеми.** Трансформаційні процеси в Україні, які відбуваються вже майже чверть століття, зумовили зміни в соціально-економічному й політичному житті країни, виникнення різноманітних проблем, з якими неможливо впоратися без організованої системи соціальної роботи. Ці зміни торкнулися й етнічних груп населення нашої країни, основними проблемами яких є високий рівень безробіття, бідності, труднощі в здобутті освіти тощо. На індивідуальному рівні в представників меншин відзначається особливий психологічний настрій (відчуття неповноцінності) і неадекватність соціального статусу, зумовлена етнічною належністю. Загальна дискримінація часто доповнюється внутрішньо-етнічними та міжособистісними проблемами членів етнічної громади.

У цих умовах актуалізується потреба підготовки висококваліфікованих фахівців соціальної роботи, які володіють високим рівнем міжкультурної компетентності (далі – МК) і покликані налагоджувати ет-

нонаціональні зв'язки, зберігати національні традиції певного етносу, виховувати в суспільстві повагу до різних культур.

Одним із напрямів удосконалення вітчизняної системи підготовки соціальних працівників є звернення до зарубіжного досвіду та інновацій у цій сфері. У контексті дослідження сконцентруємо увагу на Сполучених Штатах Америки, оскільки саме там професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної роботи, в тому числі до крос-культурної взаємодії, має глибоке коріння, достатньо стійкі теоретичні й методичні традиції.

**Ступінь розробленості проблеми.** Вітчизняні та зарубіжні вчені активно розробляють теоретико-методологічні аспекти соціальної роботи як наукової теорії і професійної діяльності (А. Абботт, М. Болдуїн, І. Зверева, А. Капська, Д. Крамер, М. Лукашевич, У. Лоренц, Н. Максимова, М. Пейн, Ф. Родрігес, С. Шарлоу та ін.). Проблеми професійної підготовки соціальних працівників досліджують О. Безпалько, М. Доел,





П. Гусак, Ч. Застору, О. Карпенко, І. Ковчина, Л. Міщик, В. Поліщук, Б. Шиффер. Теоретичне осмислення окремих складових формування міжкультурної компетентності соціальних працівників подано в працях вітчизняних науковців, таких як Л. Вовк, А. Васильєва, О. Грива, В. Заслуженюк, В. Кузьменко, В. Присакар, П. Саух, Т. Стефаненко, Ю. Яценко й ін. Однак залишається недослідженим американський досвід практичної підготовки майбутніх соціальних працівників до міжкультурної взаємодії.

**Метою статті** є вивчення особливостей практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи до міжкультурної взаємодії у вищих навчальних закладах США.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна підготовка соціальних працівників у вищій школі США базується на тісному взаємозв'язку двох її складових – теорії і практики соціальної роботи. Учений Дж. Роджерс стверджує, що «теоретичні знання та практичні вміння – це два кити, на які опирається професійна соціальна освіта» [1, с. 35].

Рада з освіти в галузі соціальної роботи визначила низку цілей польової практики, які враховуються в освітніх програмах університетів США, а саме:

1. Ознайомити студентів із досвідом роботи агентства, його ресурсами, політикою й адміністративними процесами шляхом консультацій із персоналом; забезпечити можливість обговорення практичної політики закладу з польовим інструктором, іншими практикантами; дати можливість студентам оцінювати діяльність агентства.

2. Розвинути вміння визначати проблеми місцевого населення та його соціальних ресурсів, основні напрями соціальної роботи з громадою.

3. Розвинути здатність установлювати й підтримувати професійні взаємовідносини, необхідні для вирішення проблем шляхом спостереження, навчання співпраці з колегами, роботи в міждисциплінарній команді.

4. Сформувати навички виявлення та ідентифікації наявних проблем клієнта, вибору відповідних дій для їх вирішення, прийняття відповідальності за клієнта, оцінювання, втручання й вирішення проблем клієнта з використанням адекватних теорій і моделей на практиці, ведення ділової документації агентства.

5. Розвинути здатність розпізнавати й поважати культурні та індивідуальні відмінності шляхом їх обговорення з персоналом агентства, інструктором із практики і студентами через взаємодію з клієнтами.

6. Розвинути професійну самосвідомість, здатність оцінювати власні навички щодо

клієнта, агентства, громади шляхом формування системи особистих цінностей [2].

Суб'єктами практичного навчання є координатор практики, інструктор із практики (польовий інструктор), студент-практикант і соціальне агентство. Під час виробничої практики обов'язки керівника виконує координатор практики. Аналогічно вітчизняним вишам, це представник факультету, який здійснює керівництво й підтримку студента, а також консулює інструктора щодо плану та завдань практики. Основними функціями координатора практики є такі: забезпечити студенту місце проходження практики; періодично зустрічатися зі студентом для обговорення його роботи й проблем, що виникають; відвідувати агентство і здійснювати контроль під час проходження студентом практики; інформувати інструктора про зміни в навчальному процесі, планах, програмах вишу; брати участь в обговоренні підсумкового результату проходження студентом практики.

Інструктор із практики (польовий інструктор) обирається за такими критеріями: наявність педагогічного та професійного досвіду, ступінь магістра соціальної роботи зі стажем не менше ніж 1 рік або ступінь бакалавра соціальної роботи зі стажем не менше ніж 3 роки, дотримання етичних принципів і цінностей соціальної роботи, відданість роботі, готовність вести необхідну документацію, здатність здійснювати оцінну діяльність, інтерес до роботи зі студентами.

Вартим уваги для вітчизняної системи організації практики студентів є те, що останні роки в соціальних агентствах США величезна увага стала приділятися навчання й підтримці співробітників, які виконують функції інструктора з практики. Деякі з них повністю звільняються від практичної роботи з клієнтами і прикріплюються до трьох або більше студентів. При цьому інструктор відвідує тренінги, семінари і практичні курси з підготовки інструкторів, що проводяться школою соціальної роботи чи агентством; бере участь у розробці навчального плану студента, інформує адміністрацію факультету й координатора про результати і проблемні моменти проходження практики; працює спільно з представниками факультету, координатором практики і студентом на наукових конференціях; бере участь в обговоренні та розвитку освітньої політики університету [3, с. 14].

Зауважимо, що під час проходження практики майбутніми соціальними працівниками у вітчизняних соціальних закладах і службах функції інструктора з практики виконує керівник, призначений базою



практики. При цьому соціальний працівник у повному обсязі виконує свої професійні завдання, а керівництво практикантами здійснюється як додаткове навантаження на безоплатній основі. Як засвідчує досвід, це знижує ефективність не лише керівництва практикою студентів, а й надання послуг клієнтам закладу. Отже, хоча б часткове звільнення керівника практики від основної роботи, як це відбувається в США, забезпечило б вищий рівень практичної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Практичне навчання соціальних працівників у вищих навчальних закладах США базується на певних моделях.

Модель особистісного зростання й розвитку ґрунтується на використанні терапевтичних моделей практики та навчання. Студент стає «клієнтом» супервізора. Особистісне зростання розглядається як передумова професійного становлення. Навчання в основному індивідуальне. Практикується конфіденційність безпосередньої роботи студента з клієнтом. Для супервізора більше значення має процес навчання, ніж його результати. Наголос робиться на психологічній теорії.

«Учнівська модель» є аналогією до моделі навчання в промисловості, де учні спостерігають за роботою досвідчених фахівців. Професійне зростання студента оцінюється на основі певних стандартів. Навчання відбувається в процесі реальної діяльності шляхом спостережень студента за практичною роботою супервізора та вивчення його моделей і стилю роботи. Для супервізора однаково важливі й процес, і результати практики. Наголос робиться на біхевіористичній теорії.

Управлінська модель. За такої моделі ставлення до студента нічим не відрізняється від ставлення до будь-якого співробітника агентства, а основна функція керівника практики – управління процесом практичного навчання. Підхід зосереджений більшою мірою на отриманні практичних навичок, при цьому критерії оцінювання результатів практики співвідносяться з політикою агентства, серед яких головним показником є результат роботи студента з клієнтом. Ця практична модель вимагає суворого дотримання правил, інструкцій і режиму. Тут звертається увага на трудову та професійну дисципліну студента, так як найважливіше – це захист клієнтів і якість роботи агентства. Зазначена модель базується на теорії управління.

Модель структурованого навчання передбачає використання навчального плану за модульним принципом. Застосовуються

різні методи навчання, особливо імітаційні й діяльнісні (навчання в «команді»). Ні процес практики, ні її результати не визнаються пріоритетними. Однаково важливо й набуття навичок, і засвоєння ціннісних основ роботи студента. Оцінювання здійснюється на основі критеріїв компетентності. Студент працює під безпосереднім наглядом і контролем керівника практики. У моделі акцентується увага на теорії навчання.

Ураховуючи багатокультурність американського суспільства, можемо констатувати, що практичне навчання майбутніх соціальних працівників у соціальних агентствах, клієнтами яких є представники етнорасових груп населення, базується на моделях культурної взаємодії. Так, широко застосовується модель М. Кампіна-Бакота, яка спершу була розроблена для молодших медичних працівників, а потім адаптована для фахівців інших професійних галузей. Згідно із цією моделлю, соціальні працівники, які працюють із представниками етнорасових груп населення, повинні володіти високим рівнем міжкультурної компетентності, складовими якої є усвідомлення культури, культурні знання, культурні взаємовідносини й культурні потреби [4].

Усвідомлення культури. У сучасних умовах поширення глобалізаційних і міграційних процесів соціальні працівники-практики схвалюють рівне ставлення до представників різних культур і вважають себе неупередженими, проте тільки незначна їх кількість обізнана з особистими переконаннями і стереотипами, які притаманні кожній людині. Ці судження впливають на роботу з етнорасовими меншинами. Про це свідчать результати досліджень, відповідно до яких серед працівників соціальних служб переважає негативне ставлення до представників різних культурних груп населення, що виявляється в появі дискомфорту, страху, занепокоєння тощо [5].

Компонент усвідомлення культури передбачає розвиток самосвідомості соціального працівника, поглиблене засвоєння свого культурного і професійного досвіду, в тому числі дослідження власних переконань і упереджень для вдосконалення та зміцнення професійного почуття власної гідності. Важливість цієї складової полягає в підвищенні обізнаності студентів, майбутніх соціальних працівників, щодо перенесення власних культурних цінностей на клієнта; необхідності здобуття крос-культурних знань щодо впливу особистих переконань і цінностей у роботі з різними групами клієнтів. Отже, під час практики майбутніх соціальних працівників польовий інструктор застосовує стратегії, які б



спрямовували студентів на вивчення власних етноцентричних позицій, переконань і стереотипів щодо різних культурних груп населення.

Підвищення рівня міжкультурної компетентності, згідно з моделлю М. Кампіна-Бакота, передбачає використання різних форм і методів навчання. Зокрема, це записи про роботу студентів – детальний опис способів вирішення ними конкретних ситуацій (наприклад, під час рольової гри) для забезпечення можливості в подальшому аналізувати свою роботу.

У процесі практики студенти мають можливість долучатися до роботи фахівців із представниками різних етнорасових груп. При цьому самі студенти або польовий інструктор ведуть аудіо чи відеозаписи роботи, щоб могли обговорити способи надання послуг клієнтам і виявити помилки чи неефективні методики. Доцільність цього методу полягає в тому, що студенти і їхні інструктори отримують механізм для оцінювання знань, умінь і навичок застосування теоретичних знань на практиці.

Крім того, студенти заповнюють спеціальні робочі зошити, в яких описують виконану роботу. Під час консультацій ці зошити аналізуються спільно з польовим інструктором і виявляються позитивні аспекти, проблемні питання, пропонуються оптимальні шляхи вирішення проблеми, на основі чого польовий інструктор виставляє оцінку. Також для визначення рівня сформованості МК соціальних працівників інструктор із практики проводить тестування. Результати тестів можуть бути використані агентствами для того, щоб уносити корективи в навчальні плани практикантів. Зазначені форми контролю надають можливість дати об'єктивну оцінку роботи студента на практиці й виявити їхню готовність до роботи з представниками різних культурних груп населення.

Культурні знання. Основою МК соціальних працівників є знання про культуру клієнтів соціальної роботи, особливості їхньої життєдіяльності, демографічні, епідеміологічні та соціально-економічні показники з метою більш глибокого й усвідомленого розуміння проблем різних етнічних і расових груп населення. Культурні знання передбачають вивчення взаємозв'язків між соціально-економічними та соціально-культурними реаліями, з якими часто стикаються етнічні меншини. Прикладом цього є бідність, злочинність, складні житлові умови, недоброзичливі сусідські взаємини, відсутність доступу до медичного обслуговування, насильство, расизм, дискримінація представників різних етносів чи рас.

Для підвищення рівня культурних знань студентів у процесі польової практики в соціальних агентствах застосовуються різні методи навчання. Зокрема, проводиться інструктаж студентів про те, як можуть бути використані сильні сторони клієнта під час вирішення певної проблеми. Сильні сторони тут розглядаються як клієнтські ресурси – знання, здібності, мотивація, досвід, інтелект та інші позитивні якості, які можуть бути застосовані для позитивних змін особистості. До них належать віра чи духовні переконання, позитивна етнічна ідентичність, особистий досвід і знання тощо [6]. Окрім цього, студентська практика доповнюється зустрічами, де агентства запрошують лідерів культурних, етнічних і расових меншин з метою ознайомлення студентів із проблемами «зсередини».

Ця складова орієнтована на практичне застосування знань про культуру, традиції й особливості різних груп населення, що забезпечить адекватну взаємодію соціального працівника та клієнта соціальної служби.

Культурна взаємодія, згідно з моделлю М. Кампіна-Бакота, – це процес, який заохочує індивідів або організації брати участь у прямих крос-культурних зв'язках із клієнтами. Ця взаємодія дає змогу професіоналам соціальної роботи самовдосконалюватися шляхом вивчення досвіду клієнтів, представників етнічних чи расових меншин. Культурна взаємодія є ключовою складовою, що забезпечує студента-практиканта джерелом енергії й основою формування МК.

У процесі культурної взаємодії соціальному працівникові недостатньо поважати цінності і традиції певної культури, етносу чи раси, щоб здійснити повноцінне культурне професійне втручання. Навіть у тому випадку, коли фахівцю соціальної роботи доводилося працювати з трьома-чотирма представниками певної культури, не можна вважати себе експертом у роботі із цією групою осіб. Модель М. Кампіна-Бакота передбачає зустрічі соціального працівника і клієнта хоча б два рази на тиждень протягом декількох років для отримання достатніх знань про особливості життєдіяльності культурної, расової або етнічної групи.

Оскільки студенти-практиканти беруть участь у наданні соціальних послуг на базі практики, вони повинні бути підготовленими до вирішення різних проблем. Тому важливо ознайомити студентів з історією, ритуалами, традиціями, ціннісними орієнтаціями, манерами поведінки й діалектом клієнтів, незнання яких може призвести до небажання останніх брати участь у комунікації, розкритті особистої інформації.



Відповідно, соціальний працівник повинен здобути авторитет, повагу та довіру клієнта, при цьому важливими особистісними і професійними рисами повинні бути щирість, відкритість, чесність, відсутність меркантильної мотивації.

Польові інструктори використовують низку методів, щоб майбутні фахівці вміли підвищити рівень довіри до себе клієнта. Одним із таких є рольова гра, під час якої студенти вирішують певну проблему, використовуючи різні моделі й техніки, а інструктор з практики веде детальний запис для подальшого обговорення та оцінювання роботи. Метою цього методу є допомога студентам у виборі адекватних способів вирішення проблеми, а також формуванні навичок спілкування з представниками етнорасових груп населення. Значення цієї складової для студентів полягає у визнанні відмінностей серед людей і їх урахуванні в процесі професійної діяльності.

Культурні потреби. Ця складова моделі стверджує, що професіонали повинні мати потребу у вивченні культурних, етнічних і расових груп клієнтів, яких вони обслуговують. Вона зазнає найбільшої критики в процесі формування МК фахівців і передбачає внутрішню мотивацію, відкритість і гнучкість у роботі з клієнтами, визнання їх відмінності й готовність учитися в них як у культурних інформаторів. МК, відповідно до досліджуваної моделі, передбачає бажання соціального працівника брати участь у процесі культурного самовдосконалення, а не його примушення до роботи за допомогою регулювальних механізмів. Для формування такої потреби під час практики польові інструктори занурюють студентів у культурне середовище клієнтів соціального агентства: майбутні соціальні працівники відвідують важливі культурні заходи за участі представників етнорасових меншин, релігійні служби тощо. Важливим методом навчання студентів-практикантів є спостереження за роботою соціальних працівників із різними культурними групами, а також рефлексивне слухання. Це допомагає майбутнім фахівцям стати експертами культурно-компетентної практики: бути добре поінформованими, здатними до самонавчання, мати необхідні знання, вміння та навички соціальної роботи.

**Висновки.** Отже, підготовка соціальних працівників до крос-культурної соціальної роботи здійснюється в процесі теоретичного навчання, а також під час практики і спрямована на формування міжкультурної компетентності фахівців. Розвиток МК студентів в американських вишах під час практичного навчання відображено в стратегії підготовки соціальних працівників, навчальних планах, програмах і базується на моделі крос-культурної взаємодії. Крім того, в процесі практики використовуються різноманітні форми й методи формування МК, застосування яких у вітчизняній вищій школі збагатить систему професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи до діяльності в міжкультурному середовищі.

Перспективи подальших розвідок. Дослідження не претендує на всебічність і не є вичерпним. Подальшого вивчення потребує проблема теоретичного осмислення комплексу професійних характеристик соціальних працівників у США як агентів соціалізації в умовах мультикультуралізму, поширення процесів міграції і взаємопроникнення культур, а також педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах США.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Rogers G. Field Instruction Methods for Agent Supervisors / G. Rogers, L. Mc Donald. – New York : Quietly, 1989. – P. 34–37.
2. Васильєва А.Ю. Подготовка социальных работников в Америке / А.Ю. Васильєва // Отечественный журнал социальной работы. – 2013. – Вып. 1. – С. 76.
3. Field Instruction. Techniques for Supervisors: Edited by Suanna J. Wilson. – The Free Press : New York., 1991. – 348 p.
4. Лавриш Ю.Е. Професійна підготовка медичних сестер в університетах Канади : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю.Е. Лавриш. – К. : Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України, 2009. – 24 с.
5. Colvin A. Building Culturally Competent Social Work Field Practicum Students through the Integration of Campinha-Bacote's Cultural Competence Healthcare Model / A. Colvin // Field Scholar. – 2013. – Vol. 3.1. – Pp. 1–13.
6. Saleebey D. The strengths perspective in social work practice (4th ed.) / D. Saleebey. – Boston : Pearson Education, Inc. – 2006. – 312 p.



УДК 377.091.113

## КАТЕГОРІЯ «ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК КЕРІВНИКІВ» У ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Бородієнко О.В., к. геогр. н., доцент,  
завідувач лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання  
Інститут професійно-технічної освіти  
Національної академії педагогічних наук України

Стаття присвячена проблемі аналізу трактування дефініції «професійний розвиток керівників» у вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях. Проаналізовано суміжні поняття «розвиток», «професійний розвиток дорослих», «неперервний професійний розвиток». Обґрунтовано поняття «професійний розвиток керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку».

**Ключові слова:** професійний розвиток керівників, неперервний професійний розвиток, професійний розвиток керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку.

Статья посвящена проблеме анализа трактовки дефиниции «профессиональное развитие руководителей» в отечественных и зарубежных научных исследованиях. Проанализированы смежные понятия «развитие», «профессиональное развитие взрослых», «непрерывное профессиональное развитие». Обосновано понятие «профессиональное развитие руководителей структурных подразделений сферы связи».

**Ключевые слова:** профессиональное развитие руководителей, непрерывное профессиональное развитие, профессиональное развитие руководителей структурных подразделений предприятий сферы связи.

Borodiyenko O.V. CATEGORY “MANAGERS’ PROFESSIONAL DEVELOPMENT” IN DOMESTIC AND FOREIGN RESEARCH

The article is devoted to the analysis of the interpretation of the definition of “managers’ professional development” in domestic and foreign scientific research. It is analyzed related concepts – “development”, “adult professional development”, “continuous professional development”. It is proved the concept of “professional development of managers of structural units of communication enterprises”.

**Key words:** managers’ professional development, continuous professional development, professional development of managers of structural units of communication enterprises.

**Постановка проблеми.** Проблема дослідження теоретичних і методичних засад професійного розвитку керівників є актуальною, виходячи з таких міркувань. Розвиток виробничого персоналу та керівників має виняткове суспільно-економічне значення. Саме безперервний професійний розвиток, науково обґрунтовані підходи до його реалізації, відповідні форми організації й сучасні педагогічні технології його здійснення дають змогу узгодити рівень професійної компетентності персоналу, його здатність і готовність до постійного вдосконалення власної професійної та особистісної сфер із сучасними надшвидкими технологічними, економічними й суспільними змінами, що відбуваються.

З іншого боку, слушною є думка провідних українських учених Н. Ничкало й В. Лугового, які зазначають, що «у педагогічній науці ... до нинішнього часу зберігається чимало поняттєво-термінологічних неоднозначностей та багатозначностей, що свідчать про далекий від завершення процес її становлення», що ускладнює «розведення, координацію і субординацію основних понять педагогіки як науки та практики,

зумовлює поняттєво-термінологічну плутанину, численні непорозуміння, а відтак і суперечки та виокремлення у фаховому загалі окремих груп, що дотримуються свого науково-педагогічного тезаурусу, особливо не турбуючись про його системність, зіставлюваність, конвертованість, зрозумілість» [2]; а це зумовлює необхідність теоретико-методологічного «обґрунтування поняттєво-термінологічного апарату досліджень, пов'язаних з проблемами професійної освіти і навчання. Нинішній хаос, суперечності у визначенні сутності понять, їх некоректна підміна спотворюють їх зміст й негативно впливають на якість дослідницької роботи і науково-методичної літератури, що видається за її результатами» [4, с. 25].

**Ступінь розробленості проблеми.** Проблеми розвитку персоналу, зокрема керівників, висвітлено в працях вітчизняних і зарубіжних науковців, а саме: Д. Джой-Меттьюза, М. Педлера, Д. Бургойна, Т. Бойделл, Р. Марра, Г. Шмідта, В. Савченка, В. Данюка, В. Петюха, С. Цимбалюка, Ю. Одегова, П. Журавльова, А. Кібанова, О. Грішнєвої, О. Крушельницької, Д. Мельничук та інших. Проте категорія



«професійний розвиток персоналу», зокрема категорія «професійний розвиток керівників», розглядається переважно з позицій функції управління персоналом і як економічна категорія, що визначає операційну та фінансову ефективність підприємства. Наукового осмислення потребує психолого-педагогічний аспект цього феномена, зокрема аналіз наукових джерел із питань професійної освіти й навчання.

**Метою статті** є аналіз трактування дефініції «професійний розвиток керівників» у вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях, обґрунтування поняття «професійний розвиток керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку».

**Виклад основного матеріалу.** Більш загальними категоріями щодо категорії «професійний розвиток керівників» є терміни «розвиток», «розвиток особистості», «професійний розвиток», «професійний розвиток дорослих». Категорія «розвиток» розглядається вченими як «специфічний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового, поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного; складне динамічне явище, яке спрямоване на збільшення фізичних та інтелектуальних сил особистості, що дають змогу формувати її творчі здібності, активну громадянську позицію» [3]. Для дослідження цієї категорії необхідним, на нашу думку, є апелювання до теорії психічного розвитку, яка набула розвитку в доробку видатного вітчизняного вченого Г. Костюка. Досліджуючи закономірності психічного розвитку особистості, Г. Костюк розкрив особливості впливу зовнішніх і внутрішніх чинників, зокрема педагогічних впливів. Зовнішні й внутрішні умови психічного розвитку розглядались ученим виходячи з ідей матеріалістичної діалектики, як протилежності, які, проте, мають тісний зв'язок і переходять одна в одну. Науковець уважав, що знання, вміння, ціннісні орієнтації, які засвоюються суб'єктом, стають основою його подальшого розвитку та визначають параметри сприйняття наступних зовнішніх впливів. На думку вченого, психічний розвиток особистості залежить не тільки від педагогічних впливів, оскільки вони становлять лише частину впливів середовища, з іншого боку – дія зовнішніх впливів опосередковується наявним рівнем розвитку (що є похідною від попередніх впливів і стану «матеріального субстрату психіки», ступеня зрілості й працездатності нервової системи). Крім того, як зазначає вчений, психічний розвиток не зводиться тільки до засвоєного ззовні, а й включає його подальшу переробку. Отже, чинником

психічного розвитку особистості Г. Костюк уважав властиві суб'єкту внутрішні суперечності, такі як «розбіжності між новими потребами і прагненнями суб'єкта й наявним рівнем оволодіння засобами їх задоволення; між рівнем розвитку, що його досяг суб'єкт, і функціями, які йому доводиться виконувати; між тенденціями до інертності, сталості, з одного боку, і до рухливості, змін – з іншого» [1, с. 9]. Тому, як нам видається, очевидно є необхідність збагачення категорії «розвиток» такими ідеями: розвиток полягає в набутті нових знань, умінь, ціннісних орієнтацій; розвиток полягає в засвоєнні та переробці нового досвіду; розвиток має генерувати нові суперечності, які й визначають необхідну передумову й неперервність розвитку особистості.

Поняття професійного розвитку вказує на специфічні зміни в особистості суб'єкта, пов'язані з професійною діяльністю. Стосовно керівників структурних підрозділів підприємств насамперед доцільно проаналізувати категорію «професійний розвиток дорослих», яка визначається як «процес опанування дорослими нових знань, умінь, методик, технологій у професійній діяльності на основі усталених цінностей, набуття нових компетентностей, що характеризується позитивною динамікою показників професіоналізму особистості й діяльності; цілеспрямований процес формування, актуалізації і прирощення професійних якостей дорослих і кваліфікаційно-посадового зростання, що здійснюється відповідно до ускладнення професійних завдань і функцій і зумовлений необхідністю підвищення ефективності професійної діяльності» [3]. Аналіз цього визначення дає змогу констатувати, що професійний розвиток дорослих спрямовується на опанування професійних знань, методик і технологій; професійний розвиток дорослих має на меті вдосконалення професійної компетентності; кінцевою метою професійного розвитку дорослих є підвищення результативності діяльності.

Що ж стосується категорії «професійний розвиток», то вітчизняними вченими у сфері професійної освіти й навчання він визначається як «зміни в психіці фахівця, які відбуваються в процесі освоєння і виконання професійної діяльності» [11]; «складна система та безперервний процес, що реалізується через комплекс освітніх, практичних, соціально-культурних, комунікаційних та мотиваційних заходів, спрямованих на професійне навчання, підвищення кваліфікації, розвиток ділових якостей, соціально-особистісний розвиток, оцінку та адаптацію персоналу до виробничих змін» [7, с.



21]; «цілеспрямований та систематичний вплив на працівників шляхом здійснення професійного навчання впродовж трудової діяльності в організації з метою досягнення високої ефективності виробництва чи надання послуг, підвищення конкурентоспроможності персоналу на ринку праці, забезпечення виконання працівниками нових більш складних завдань на основі максимально можливого використання їх здібностей та потенційних можливостей» [9]; «системно організований процес безперервного професійного навчання працівників для підготовки їх до виконання нових виробничих функцій, професійно-кваліфікаційного просування, формування резерву керівників та вдосконалення соціальної структури персоналу» [8, с. 17]; «складний, суперечливий і багатогранний процес, який складається з особистісного, професійного та фахового розвитку, детермінований, як правило, соціальними, професійно-технологічними, віковими, особистісними, провідними індивідуально-психічними, професійно важливими та управлінськими якостями і рисами керівників; професійний розвиток має відкритий, нерівномірний і гетерохронний характер; професійний розвиток – це результат постійного пошуку відповіді щодо сутності суперечностей – зовнішніх і внутрішньоособистісних, які постійно виникають в управлінській діяльності, і намагання керівника їх вирішити або зняти; професійний розвиток – це необхідна умова успішної управлінської діяльності керівника; професійний розвиток – це необхідна умова особистісної та професійної самоактуалізації керівника в професійно-педагогічній та управлінській діяльності; персональний професійний розвиток керівника має свою межу і пов'язаний з подоланням ним певних зовнішніх і внутрішніх психологічних бар'єрів в управлінській діяльності» [10]. Отже, аналіз категорії «професійний розвиток» у наукових працях вітчизняних учених дає змогу виділити деякі підходи до її визначення: розуміння професійного розвитку як процесу вдосконалення особистісних, ділових і професійних якостей (що реалізується через низку педагогічних та організаційних впливів на персонал); розуміння професійного розвитку як системи впливу на персонал з метою підвищення його ефективності, набуття актуальних навичок, адаптації до виконання трудових функцій; розуміння професійного розвитку як детермінованих виконанням професійних функцій змін у психіці працівника. Крім того, відзначається, що професійний розвиток, маючи складну природу, призводить не тільки до фахового, професійного, а й до особистісного розвитку.

У зарубіжній науці наближеними до предмета дослідження є такі категорії: professional development (професійний розвиток), continuous professional development (неперервний професійний розвиток), staff development (розвиток персоналу), managers' professional development (професійний розвиток керівників).

У зарубіжній науковій літературі категорія «неперервний професійний розвиток» визначається як процес неперервного розвитку професійної компетентності спеціаліста після його входження до професії; процес набуття нових груп компетентностей, необхідних для відповідності новим специфічним вимогам; тривалий процес, протягом якого спеціаліст неперервно вдосконалює не тільки знання та навички, а й спосіб мислення, розуміння й професійну зрілість; процес удосконалення як професійної компетентності, так і особистості для виконання не тільки наявних, а й нових професійних ролей і обов'язків [12]; систематичний процес удосконалення, розширення та підтримки знань, навичок, персональних якостей, необхідних для виконання професійних обов'язків і завдань упродовж трудового життя; налаштованість на постійне вдосконалення професійної компетентності й особистості; вимога до спеціалістів підвищувати рівень компетентності, знань, навичок через навчання комплексно та на регулярній основі; процес набуття актуальних компетентностей через виконання операцій і навчання; процес удосконалення знань і навичок для успішної кар'єри впродовж усього трудового життя; професійний розвиток відображує набутий досвід, навички, знання та експертизу, а також формує структуровану кар'єрну траєкторію і професійний статус; процес, у якому спеціаліст бере на себе контроль за власне професійне навчання та розвиток через постійний процес діяльності й рефлексії; система коротко- та довгострокових програм навчання, яка сприяє покращенню професійних знань, навичок і розуміння [13]; систематичний процес підтримання, покращення й розширення знань і навичок та розвиток професійної компетентності, необхідної для здійснення трудових функцій і обов'язків упродовж трудового життя спеціаліста, що здійснюється шляхом навчання, професійної діяльності, формальної освіти, самоосвіти та інших форм розвитку [15]. Отже, аналіз зарубіжної літератури дає змогу констатувати, що категорія «неперервний професійний розвиток» охоплює три основні аспекти: професійний розвиток як процес набуття нових компетенцій (знань, умінь, досвіду) для ефективно професійної діяль-



ності в нових умовах, в умовах, що змінюються, а також для виконання нових специфічних організаційних ролей та обов'язків; професійний розвиток як налаштованість працівника на підтримання, вдосконалення й розширення компонентів професійної компетентності, особисте вдосконалення та набуття професійної зрілості; професійний розвиток як вимога до працівника щодо регулярного й комплексного розвитку знань, умінь, набуття нового професійного досвіду.

Важливим для дослідження є також розуміння принципів неперервного професійного розвитку: неперервний професійний розвиток є планованим процесом; сама особа несе відповідальність за встановлення цілей неперервного професійного розвитку, управління професійним розвитком і здійснення дій у цьому напрямі; керівники несуть відповідальність за мотивування та підтримку персоналу, забезпечення зворотного зв'язку в аспекті професійного розвитку; професійний розвиток – це неперервний процес оцінювання, аналізу, діяльності; цілі розвитку мають базуватись на вимірюваних показниках і відображати як організаційні, так і індивідуальні цілі [15].

Для глибшого розуміння категорії «професійний розвиток керівника» доцільною є характеристика контексту діяльності керівників (який і визначає специфіку досліджуваного явища), а також чинників, що визначають професійну компетентність керівників.

Відомо, сучасний керівник виконує як традиційні управлінські функції (цілепокладання, планування, організація діяльності, контроль), так і функції, що визначаються сучасною специфікою діяльності організацій (проектне управління, управління ризиками тощо). Важливими складовими діяльності керівника є також управління та мотивація персоналу. Дослідження із сучасного менеджменту також указують на сучасні специфічні функції, які доводиться виконувати сучасному керівникові (трансляція місії, цінностей, стратегії компанії на рівень структурного підрозділу й індивідуальний рівень); лідерство (є прикладом кращої рольової моделі для наслідування, підтримує персонал у процесі трансформування стратегії компанії в індивідуальні показники діяльності, створює середовище для постійного розвитку та вдосконалення); делегування (делегування відповідальності разом із забезпеченням автономності прийняття рішень персоналом, підтримка встановлення цілей-викликів, забезпечення індивідуальної відповідальності виконавців за ввірену роботу; забезпечення зворотного

зв'язку підлеглим); управління результативністю персоналу (делегування відповідних якостей персоналу ролей, відповідальності; облік часу та ресурсів, необхідних для виконання операцій; обговорення показників діяльності, ступеня досягнення цілей; регулярний зворотний зв'язок і коучинг персоналу; підтримка неординарних і ризикованих рішень); побудова довіри (прозорість комунікацій і прийняття рішень; створення середовища діяльності й взаємодії без засудження та обструкції; забезпечення необхідного рівня прозорості й конфіденційності інформації); прийняття рішень (ідентифікація ключових чинників, які призвели до виникнення ситуації; збір та аналіз релевантної інформації перед прийняттям рішення; комплексний аналіз наслідків прийнятого рішення) [17]. Отже, характеристиками сучасної управлінської діяльності, на нашу думку, є такі: орієнтація на результат (необхідність управління результативністю персоналу, наявність кількісних і якісних показників діяльності); ефективність (комплексний аналіз наслідків рішень, а також ресурсомісткості операцій і результатів); діяльність в умовах, що швидко змінюються (проектне управління, управління ризиками); необхідність трансляції стратегії організації та рівень структурного підрозділу й індивідуальний рівень.

В. Ягупов [10] наголошує на вирішальному впливі практичної діяльності на професійне становлення, згодом і на професійний розвиток особистості будь-якого фахівця, в тому числі й керівника. Тому вчений наголошує на дослідженні проблеми професійного розвитку «у нерозривному зв'язку з розвитком особистості як суб'єкта управлінської діяльності упродовж набуття професійної освіти та наступної професійно-педагогічної діяльності. Цей аспект є принциповим, оскільки не особистість визначає управлінську діяльність керівника і не управлінська діяльність керівника визначає особистість, а суб'єкт професійно-фахової діяльності знаходить оптимальне співвідношення її зовнішньої (показники успішної управлінської діяльності, критерії та показники її оцінювання як суб'єкта управлінської діяльності) та внутрішньої (ставлення, цінності, готовність, умотивованість, особистісний смисл, професійні перспективи тощо як суб'єкта соціального буття та управлінської діяльності) детермінацій, стандартизації фахової діяльності та необхідності творчості в ній, регламентації і нормативності посадових компетенцій фахівця та творчої природи особистості». Досліджуючи категорію керівників (особи з певним життєвим досвідом, цінностями,





професійним і управлінським досвідом і настановами), доцільно брати до уваги той факт, що «особистість не підпорядковується діяльності, а свідомо визначає її цілі, смисл, зміст, методи, технології, засоби та результат, а при необхідності вносить до них певні корективи» [10]. Тому вчений зацентровує увагу в процесі професійного розвитку на «індивідуальному стилі управлінської діяльності та на отриманні такого результату, який відповідав би суб'єктивним очікуванням конкретного керівника» [10].

Проведений аналіз дає нам змогу запропонувати власне визначення категорії «професійний розвиток керівників», під яким ми розуміємо систематичний, неперервний, свідомий, доцільний процес підтримки, поглиблення й розширення знань, умінь, компетенцій, досвіду для орієнтованої на результат ефективної управлінської діяльності.

Що стосується категорії «професійний розвиток керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку», то для її визначення доцільно зазначити таке. На процес управлінської діяльності зазначеної категорії керівників (і, відповідно, на процес їх професійного розвитку) визначальний вплив мають такі чинники: особливості сфери зв'язку (значна конкуренція в галузі, необхідність орієнтації на параметри якості послуг, якості обслуговування споживачів, клієнтоорієнтованості персоналу); особливості бізнесу у сфері зв'язку (швидка зміна технологій, генерування нових продуктів і послуг, що визначає необхідність у частому й оперативному опануванні великих масивів нової інформації, формування нехарактерних для керівників структурних підрозділів умінь і навичок); інтенсивність праці категорії керівників, що досліджується, небезпека їх професійного вигорання); актуальна необхідність у швидкій мультиплікації знань для персоналу з продажу послуг та обслуговування споживачів (це визначає актуальність неперервного професійного розвитку й особистісного вдосконалення керівників як джерела кращих практик і стандартів діяльності для персоналу).

Тому, на нашу думку, характерними рисами професійного розвитку керівників структурних підрозділів сфери зв'язку, крім зазначених вище, є такі: усвідомлення результатів діяльності і їх впливу на діяльність підприємства загалом; переконання в необхідності задоволення потреб внутрішніх і зовнішніх клієнтів; постійна підтримка та спонукання персоналу до професійного розвитку й особистісного вдосконалення; постійне прагнення до вдосконалення власної професійної компетентності; цілеспрямовані та доцільні дії щодо плануван-

ня, реалізації, аналізу власної траєкторії професійного розвитку.

Отже, категорію «професійний розвиток керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку» ми визначаємо як систематичний, неперервний, свідомий, доцільний процес підтримки, поглиблення й розширення знань, умінь, компетенцій, досвіду для орієнтованої на результат ефективної діяльності з управління структурним підрозділом підприємств сфери зв'язку.

**Висновки.** Отже, проаналізувавши категорії «професійний розвиток», «неперервний професійний розвиток», «професійний розвиток керівників» у вітчизняних і зарубіжних наукових джерелах, ми запропонували власні визначення категорій «професійний розвиток керівників» і «професійний розвиток керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку». Перспективною є подальша розробка понятійно-термінологічного апарату з проблем розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Г.С. Костюк ; под. ред. Л.П. Проколюченко ; сост. В.В. Андриевская, Г.А. Балл, А.Т. Губко, Е.В. Проскура. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
2. Луговой В.І. Компетентність та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В.І. Луговой // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. Темат. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» / Ін-т вищої освіти АПН України. – К. : Гнозис, 2009. – № 3. – С. 8–14.
3. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / авт.-упор. Л.Б. Лук'янова, О.В. Аніщенко. – К. ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – 108 с.
4. Професійне навчання дорослого населення: теоретико-методологічні засади : [монографія] / [авт. кол.: Н.Г. Ничкало, В.О. Радкевич, О.І. Щербак, Н.І. Дорошенко, О.В. Василенко, В.Є. Скульська]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 268 с.
5. Пуховська Л.П. Професійний розвиток персоналу підприємств у країнах Європейського Союзу : [посібник] / Л.П. Пуховська, А.О. Ворначев, С.О. Леу ; за наук. ред. Л.П. Пуховської. – К. : ПТНО НАПНУ, 2015. – 176 с.
6. Радкевич В.О. Сучасні фактори професійного розвитку персоналу підприємств / В.О. Радкевич // Професійна освіта: проблеми і перспективи. – 2012. – № 3. – С. 26–31.
7. Радкевич В.О. Теоретико-методологічні засади курсового професійного-технічного навчання кваліфікованих робітників на виробництві : [монографія] / В.О. Радкевич. – К. : Імекс-ЛТД, 2013. – 75 с.
8. Савченко В.А. Управління розвитком персоналу : [навчальний посібник] / В.А. Савченко. – К. : КНЕУ, 2002. – 351 с.



9. Ткаченко А.М. Професійний розвиток персоналу – нагальне завдання сьогодення / А.М. Ткаченко, К.А. Марченко // Економічний вісник Донбасу. – 2014. – № 1 (35). – С. 194–197.
10. Ягупов В.В. Професійний розвиток керівників професійно-технічних навчальних закладів / В.В. Ягупов // Модернізація професійної освіти і навчання. – 2015. – № 5. – С. 18–31.
11. Ягупов В.В. Професійний розвиток фахівця / В.В. Ягупов // Освітній процес і трансформація сучасного українського суспільства : матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф., 17 квітня 2015 р. – К. : НаУКМА, 2015. – С. 3–6.
12. Amol Padwad and Krishna Dixit. Continuing Professional Development. An Annotated Bibliography. – British Council India, 2011. – 40 p.
13. Andrew L. Friedman. Continuing Professional Development Lifelong learning of millions / L. Andrew. – Taylor & Francis Group, New York, 2012. – 135 p.
14. Continuing Personal and Professional Development at UCL. – UCL Human Resources Organizational and Staff Development, 2014. – 26 p.
15. Continuing Professional Development Policy. February 2012. – Royal Statistical Society, London, 2012. – 17 p.
16. The Effectiveness of Continuing Professional Development. Final Report. – College of Emergency Medicine, London, 2010. – 128 p.
17. UN Competency Development – a Practical Guide. – UN Office for Human Resources Management, 2010. – 194 p.

УДК 378.141

## ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ДЛЯ ЖУРНАЛІСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США: НОВІ СТРАТЕГІЇ Й ПЕРСПЕКТИВИ

Грицько Х.Р.,  
викладач кафедри іноземних мов  
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті розглядається функціонування системи вищої освіти в університетах США. Особлива увага приділена підходам до створення навчальних програм для журналістів, запропоновано стратегічні ідеї щодо їх покращення. Аналізуються принципи фундаментальних дисциплін і знань, якими повинні оволодіти майбутні фахівці в галузі журналістики. Досліджено роль міжнародної комунікації для журналістів в університетах США.

**Ключові слова:** вища освіта США, навчальні плани і програми, журналістська освіта, медіаграмотність, міжнародна комунікація.

В статье рассматривается функционирование системы высшего образования в университетах США. Особое внимание уделено подходам к созданию учебных программ для журналистов, предложены стратегические идеи по их улучшению. Анализируются принципы фундаментальных дисциплин и знаний, которыми должны овладеть будущие специалисты в области журналистики. Исследована роль международной коммуникации для журналистов в университетах США.

**Ключевые слова:** высшее образование США, учебные планы и программы, журналистское образование, медиаграмотность, международная коммуникация.

### Hrytsko K.R. FEATURES OF EDUCATIONAL PROGRAMS FOR JOURNALISTS IN THE UNITED STATES: NEW STRATEGIES AND PROSPECTS

The article dwells upon the functionality of higher education in the US universities. Special attention is drawn to approaches concerning the curriculum development for journalists and new strategic ideas of their improvement are suggested. Principles of fundamental disciplines and knowledge which must be acquired by future specialists in the field of journalism are analyzed. The role of international communication has been also researched.

**Key words:** US higher education, curriculum and syllabus, journalism education, media literacy, international communication.

**Постановка проблеми.** Журналістика сьогодні належить до однієї з найбільш розвинутих професій у США. Мало не щороку змінюються не лише техніка й технологія виробництва інформації, а й вимоги до її форм і змісту, а, отже, змінюється уявлення про сучасного журналіста.

Організації міжнародного, європейського та національного рівнів сприяють активізації інтеграційних процесів у сфері журналістики в університетах США, розробляють стандарти й механізми забезпечення якості професійної підготовки журналістів, удосконалюють методику викладання у вищих



навчальних закладах, розглядають питання акредитації та міжнародного визнання навчальних курсів і програм, опрацьовують термінологію відповідно до світових стандартів. Тому журналістика й дисципліни, які пов'язані з нею на цьому етапі, потребують активного включення в процес навчання та виховання підростаючого покоління і професійного підвищення кваліфікації дорослого населення.

#### **Ступінь розробленості проблеми.**

Особливості структури навчальних планів для журналістів в університетах США були предметом дослідження таких вітчизняних науковців: Г. Головченка, Є. Федченка, А. Бикова, В. Манакіна, В. Винниченко й ін. Питання кадрового забезпечення вищої школи проаналізовано в роботах К. Астахової. Оцінювання навчальних досягнень студентів-журналістів розглядали В. Кріст, Д. Вівер, К. Кліфорд, М. Стефенс, Ф. Меєр, В. Ліпмен та інші.

Хоча Америка входить до трійки лідерів світових країн із розвитку медіаосвіти, проте певні аспекти не дають їй змогу прогресувати надалі в цій галузі. Широкий географічний простір, культурні, економічні й політичні розбіжності штатів призводять до децентралізованої системи освіти. Саме тому питання прийняття національних стандартів і рамок стосовно створення навчальних планів для журналістів залишається не вирішеним.

**Мета статті** – розглянути питання функціонування вищої освіти в США, її структуру та особливості навчальних планів для фахівців у галузі журналістики. На основі мети було поставлено такі завдання: охарактеризувати етапи розвитку медіаосвіти й особливості навчання цих періодів; дослідити систему та науково-методичне забезпечення професійної підготовки журналістів в університетах США; проаналізувати організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх спеціалістів гуманітарних наук із журналістики в університетах США.

**Виклад основного матеріалу.** Особливість американської вищої школи полягає в її багаторівневості й розгалуженості, поділі вищих навчальних на державні та приватні, їх відмінності за якістю й кількістю ступенів, що присвоюються, системі кредитних одиниць і роботі професорсько-викладацького складу. Багаторівневості системи вищої освіти базується на розподілі функцій між навчальними закладами, є тим механізмом, за допомогою якого в США намагаються вирішити проблему підвищення якості підготовки спеціалістів у галузі журналістики.

Підвищення якості й ефективності навчального процесу для журналістів здійсню-

ється здебільшого за рахунок новітніх форм і методів викладання, полегшення умов для занять студентів шляхом індивідуального підходу до навчання, збільшення комплексу сучасних технічних засобів [4, с. 16–18].

Америка є однією з провідних країн, де здійснюється підготовка журналістів на досить високому рівні, проте існують фактори, які не дають їй змоги досягнути єдиної національної системи, зокрема значна відстань між штатами призводить до ізоляції медіаосвіти, особливо тоді коли кожен штат має власний освітній авторитет. Брак обміну досвідом та ідеями серед викладачів журналістики у штатах спричиняє виникнення різних приватних рад і агенцій, які надають власні пропозиції щодо журналістської освіти й навчальних програм. Іншим фактором є те, що Америка як багатокультурна країна стикається з труднощами в досягненні єдиної згоди щодо питань, пов'язаних із медіаосвітою. Останній чинник полягає в тому, що в США немає відповідної теоретичної парадигми, щоб забезпечити педагогічний розвиток медіаосвіти [8, с. 87–88].

Проте, незважаючи на ці перешкоди, журналістська освіта в США розвивається та вдосконалюється. Ще на початку ХХ ст. в Америці було створено Національну раду вчителів англійської мови (National Council of Teachers of English). Тоді багато уваги приділялося обговоренню освітнього значення кінофільмів. У цей період утвердилася модель, зорієнтована на засвоєння практичних навичок роботи в засобах масової інформації (далі – ЗМІ), проте також були спроби внесення в навчальний процес теоретичних дисциплін. Студенти вимушені були працювати вісім годин у типографії і ще п'ять годин у навчальних аудиторіях для вивчення необхідних дисциплін: граматики, правопису, філософії, природничих наук та іноземних мов. У цей період журналістика розглядалася як прикладна дисципліна, яку потрібно було засвоїти через практичну роботу в типографіях [1, с. 37–39].

У 60–80 рр. ХХ ст. в США більшість шкіл журналістики були перейменовані на коледжі ЗМІ, а журналістські дисципліни стали новим предметом наукових досліджень. Порівняно з попереднім періодом, де значна увага приділялась практичній підготовці студентів, а саме їхньому вмінню збирати інформацію, упорядковувати її, здійснювати технологічний випуск, для цього є етапу є характерним вивчення циклу гуманітарних дисциплін [2, с. 102–105].

Початок ХХІ ст. став часом формування американської педагогіки. За допомогою Інтернет-сайтів, публікацій, конференцій вона має найважливіший вплив і на інші



країні. У США починають активно діяти кілька великих асоціацій медіаосвіти: Центр медіаосвіти (Center for Media Education) у Вашингтоні, Центр медіаграмотності (Center for Media Literacy) в Лос-Анджелесі, Освітній відеоцентр (Educational Video Center) у Нью-Йорку, Асоціація «Стратегії медіаграмотності» (Strategies for Media Literacy) і Національний альянс медіакультури й мистецтв (National Alliance for Media Arts and Culture) в Сан-Франциско. У цей період президентом США був підписаний закон «Цілі 2000: Американський освітній акт» (Goals 2000: Educate America Act), який передбачав так звані змістові стандарти з 9 основних провідних предметів. І при цьому авторитет медіаосвіти дав змогу практично в усіх штатах почати впровадження стандартів медіаосвіти. Провідний медіапедагог і дослідник К. Тайнер упевнена в тому, що необхідно посилити медіаосвіту в США завдяки проведенню серйозних і фундаментальних наукових досліджень, упровадженню та оцінюванню програм і практик медіаосвіти, введенню нових програм підготовки журналістів, що сприятимуть їхнім професійним навичкам та обґрунтованому поясненню теорії, цілей і практик медіаосвіти [3, с. 130–131].

Необхідність налагодження та дієвої комунікації з країнами-союзниками й потужні імміграційні потоки зумовили відкриття Інституту служби за кордоном, одним із завдань якого була підготовка фахівців зі спілкування з представниками інших культур. Так з'явився термін «міжкультурна комунікація», яка зараз є самостійною гуманітарною галуззю знань і входить до навчальних планів журналістів у США. Журналісти, які є професійними учасниками комунікації, в тому числі й міжнародної, міжкультурної, міжрелігійної, на жаль, нечасто мають відповідну підготовку в цій сфері. Унаслідок цього виникають психологічні та етносоціальні комунікативні бар'єри, які шкодять професійній діяльності. Журналісти не тільки відтворюють факти й події, а й прямо оцінюють їх зі своєї позиції, а не іншої національної культури. Це призводить до негативних наслідків міжкультурного спілкування та потреби поглибленого вивчення в цій сфері на теоретичному і практичному рівнях.

Теоретична основа міжкультурної комунікації як навчального предмета ґрунтується на окресленні меж поширення міжкультурної комунікації як міждисциплінарної галузі; визначенні концептуального апарату міжкультурної комунікації; утвердженні методології та методичного інструментарію міжкультурної комунікації, беручи до ува-

ги особливості журналістської діяльності в різних засобах комунікації та індивідуальному спілкуванні журналістів в умовах чужого культурного середовища.

Базові принципи міжкультурної комунікації мають тісний зв'язок із такими поняттями, як культура, концептосфера, етнопсихологія, ментальність, національні стереотипи, концептуальні та мовні каринтологія, й багатьма іншими. Журналістська специфіка передбачає висвітлення цих понять на фоні та в безпосередньому зв'язку з теорією комунікації й інформації, основами журналістської професійної етики.

Аналізуючи практичний аспект міжкультурної комунікації, можна стверджувати, що він є найскладнішим для втілення в монокультурному середовищі. Професійна підготовка журналістів покликана навчити студентів сформувати особисті навички персональної поведінки в різних міжкультурних ситуаціях на основі власної культурної компетенції.

Практичний аспект міжкультурної комунікації як навчальної дисципліни для журналістів характеризується загальногуманітарною спрямованістю й спрямований на розвиток відчуття міжнародної етики, правильного сприйняття та журналістського осмислення особливостей психології, поведінки й цінностей інших культур, націй і релігій.

Зміст і структура курсу міжкультурної комунікації повинні відображати найважливіші проблеми галузі. Серед можна виділити такі основні: об'єктивні чинники міжкультурних відмінностей і їх типологія, теорії комунікації, інших наукових суміжних галузей в аспектах міжкультурної комунікації; контактні вербальні й невербальні коди комунікації; роль, моделі міжкультурної комунікації в різних видах журналістської діяльності; стратегії усунення міжкультурних бар'єрів.

Отже, головна мета міжкультурної комунікації як гуманітарної галузі знань і навчальної дисципліни – єднання людей у всьому світі, встановлення шляхів міжнародного порозуміння та збереження національної культури [5, с. 262–264].

Варто зазначити, що від того, як складена навчальна програма для журналістів, залежатиме, наскільки професійними вони будуть у цій галузі. Проблема професійної підготовки фахівців у галузі журналістики в США обговорюється вченими та дослідниками протягом багатьох років. Було проаналізовано, що професійність спеціалістів у цій сфері базується на отриманні практичних навичок у ЗМІ, а не на теоретичному



сприйнятті інформації. Практичний характер проблеми полягає в такому:

- духовно-моральний стан суспільства деформує навчальний процес, тому важливо знати, як журналістам протистояти цим змінам;

- політика держави в галузі журналістики негативно впливає на підготовку фахівців, тому необхідно визначити, як у таких умовах виховати морально стійкого журналіста;

- немає дієвих методів морального та патріотичного виховання журналістів, їх потрібно розробити й упровадити в навчання;

- важливим фактом є те, що після закінчення вишів журналісти відходять від життєвих принципів, які вони могли б здобути під час навчання.

Як покращити навчальні плани та програми, збільшити кількість тренінгів і застосувати інноваційні методи в навчанні – це деякі з основних питань, які ставлять перед собою провідні виші США, у яких готують журналістів та інших спеціалістів [7, с. 98–102].

Згідно зі щорічним дослідженням напрямів журналістської освіти, здійсненим відомим американським коледжем «Журналістика та масові комунікації Генрі В.» у Грейді, було проаналізовано, що кількість прийому студентів за спеціальністю «Журналістика» в університеті Міссурі знизилася до 9% за період 2011–2013 рр., приблизно до 30% за 5 років у Колумбійському коледжі та 20% за 5 років в університеті Блумінгтон (де журналістика, комунікації, телекомунікації та відеозйомка об'єдналися в єдину школу).

Проте завдяки фінансовій допомозі й удосконаленню навчального процесу вдалося покращити підготовку журналістів у вишах США. Колумбійський університет надавав студентам-журналістам можливість вивчати розширений спектр дисциплін: науку, історію, економіку, політику, культуру, мистецтво тощо. На той час школа журналістики при Нью-Йоркському університеті покращила систему підготовки висококваліфікованих фахівців, надаючи знання в таких ключових навичках, як репортаж, написання новин, розвиток критичного мислення, достовірність і точність. Майбутні спеціалісти навчалися, як використовувати новітні технології, майстерності подачі новин і донесення правдивої інформації до людей.

Огляд школи журналістики в Грейді також виявив, що економічні, політичні зміни, які відбуваються в США, впливають значною мірою на освітній процес, безпосередньо на навчальні програми. Були загальноприйняті якості, які підтверджують професійність журналіста, а саме: спро-

можність повідомляти незаперечні й точні факти, ставити проникливі запитання, розуміти цінності й принципи майстерності та її місце в історії демократії.

У травні 2014 р. відбувся з'їзд Асоціації освіти журналістів і масової комунікації, де обговорювався стан журналістської освіти на цьому етапі й те, які зміни відбудуться до 2025 р. Наприклад, представники Олбрайтського коледжу (Albright College) запевнили, що ключовими професійними якостями журналіста є вміння слухати, спостерігати за подіями, виявляти допитливість, рішучість, не боятися ставити складні питання, працювати з інформацією до моменту, аж поки не зрозуміє її остаточно, правильно застосувати техніку тощо. Ла Сале університет (La Salle University) виділив такі необхідні риси, які потрібно опанувати журналісту, а саме: «прискіпливість» стосовно фактів, спеціалізоване знання щонайменше в одній справі; здатність брати інтерв'ю в будь-кого, вміння повідомляти та писати чітко й точно, наявність розуміння того, як використовувати технологію, та усвідомлення її обмеження в застосуванні. Представники Гірем коледжу (Hiram College) запевнили, що важливим у професійній підготовці журналістів є вміння написати власний репортаж про реальну подію, яка сталася з ними. Монтаж та опублікування цієї інформації є центральним і ключовим у журналістській освіті. Також студенти-журналісти повинні глибоко розуміти закони й етику ЗМІ. Їм потрібно розуміти основні правові принципи й те, як їх застосовувати на роботі [9, с. 4–6].

Підсумовуючи результати з'їзду представників різних вишів США, можемо стверджувати, що журналіст у 2025 р., як і зараз, повинен знати, як шукати інформацію, уміти зібрати її та висловити свою думку стисло, достовірно й цікаво. Це є ключовою моделлю професійної компетентності журналістів, яка була запропонована американським професором Девідом Моулдом:

1. Європейська професійна модель. Зазвичай це дипломна програма з практичними курсами, розрахована на півроку або рік, допомагає розвинути навички в зібранні та редагуванні інформації, а також ознайомлює із законодавством і професійною етикою.

2. Університетська ступінь бакалавра в галузі журналістики. Ця модель використовується в США та інших країнах.

3. Короткі курси, що розвивають навички для випускників університетів зі ступенем в інших дисциплінах.

4. Два типи магістерських програм. Одна з них надає курси, які допомагають розвинути навички майстерності в галузі журна-



лістики, інша призначена в основному для досвідчених журналістів і сконцентрована на соціальних, політичних, економічних і культурних аспектах журналістики, надає теоретичне розуміння медіа та взаємопов'язаних із медіа ефектів, розвиває навички академічного дослідження.

5. Короткі курси, семінари й робочі тренінги для діючих журналістів, які проводяться медіа та іншими організаціями, подібними до Дойче Велле (Deutsche Welle), Всесвітньої служби Бі-бі-сі (BBC), Інтерньюз (Internews), міжнародних донорів типу Міжнародної програми розвитку та комунікацій (IPDC) ЮНЕСКО [6, с. 47–50].

При цьому необхідно відзначити, що журналістська освіта в США являє собою багаторівневу систему підготовки спеціалістів цієї галузі, беручи до уваги потреби суспільства, власників ЗМІ, бізнесу й культурної традиції.

**Висновки.** Аналізуючи систему підготовки журналістів, можемо зробити висновок, що вона багаторівнева, передбачає спеціалізацію, враховує тенденції і зміни ринку праці, надає студентам і практикуючим журналістам широкі можливості у виборі власної траєкторії фахового навчання й зростання. Професія журналіста є перспективною та популярною в мультикультурній Америці. Ураховуючи динамічний розвиток сучасного глобалізованого суспільства, вища освіта США швидко реагує на запити ринку й пропонує майбутнім журналістам належний вибір програм і спеціалізацій.

Подальші наші дослідження будуть присвячені вивченню новітніх інформаційних технологій у системі підготовки журналістів у вищій школі США.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Быков А.Ю. Формирование представлений о свободе слова: опыт журналистского образования в США / А.Ю. Быков // Известия Уральского федерального университета. Серия 1 «Проблемы образования, науки и культуры». – 2015. – № 3 (141). – С. 37–45.
2. Виниченко В.М. Журналистское образование США: от журналистики к массовым коммуникациям / В.М. Виниченко // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10 «Журналистика». – 2010. – № 1. – С. 100–112.
3. Головченко Г.О. Развитие медиаосвіти у США / Г.О. Головченко // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. праць третьої Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 12–14 лист., 2012 р.). – Львів, 2012. – С. 129–132.
4. Лунячек В.Е. Деякі практичні питання управління освітою в США / В.Е. Лунячек // Нова педагогічна думка. – 2008. – № 1. – С. 16–20.
5. Манакін В.М. Роль міжкультурної комунікації у підготовці журналістів / В.М. Манакін, Н.М. Манакін // Ученые записки Таврического национального университета им. В. Вернадского. Серия «Филология». – 2006. – № 19 (58). – С. 262–264.
6. Моулд Д. Вызовы и новые направления образования в области журналистики / Д. Моулд // Журналистское образование – повышение качества и новые технологии : сборник VI Южнокавказской конференции СМИ (Тбилиси, 19–20 ноября 2009 г.). – Тбилиси, 2009. – С. 47–50.
7. Шестеркина Л.П. Журналистское образование в условиях конвергенции СМИ / Л.П. Шестеркина. – Челябинск, 2012. – 115 с.
8. Chen G.M. Media (Literacy) Education in the United States / G.M. Chen. – 2007. – № 3. – P. 87–103.
9. Folkerts J. Educating Journalists: A New Plea for the University Tradition / J. Folkerts. – Columbia Journalism School, 2013. – P. 4–6.



УДК 378.14.015.62.

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТЬ ПРО НАУКОВІ НАВЧАЛЬНІ ФІЗИЧНІ МОДЕЛІ У ВИШІВЬСЬКОМУ КУРСІ ФІЗИКИ З УРАХУВАННЯМ ЇХ НЕЧІТКОСТІ

Івченко В.В., к. фіз.-мат. н.,  
доцент кафедри природничо-наукової підготовки  
Херсонська державна морська академія

У статті розглянуто методичні проблеми вивчення понять про ідеальні фізичні моделі в університетському курсі фізики з урахуванням їх нечіткості. Для формування уявлень у студентів-фізиків про такий клас моделей з огляду на їх поліситуаційний і поліконтекстний характер запропоновано використовувати ситуаційно-контекстне навчання. Наведено алгоритм аналізу реальних фізичних ситуацій на основі певної моделі та умови, за якими повинні різнитися реальні фізичні системи й процеси. Також розглянуто методику формування понять про певні моделі з урахуванням їхнього поліконтекстного змісту.

**Ключові слова:** наукові навчальні фізичні моделі, нечіткі поняття, ситуаційно-контекстне навчання, вища школа.

В статье рассмотрены методические проблемы изучения понятий об идеальных физических моделях в университетском курсе физики с учетом их нечеткости. Для формирования представлений у студентов-физиков о таком классе моделей с учетом их полиситуационного и поликонтекстного характера предложено использовать ситуационно-контекстное обучение. Приведен алгоритм анализа реальных физических ситуаций на основе определенной модели и условия, по которым должны различаться реальные физические системы и процессы. Также рассмотрена методика формирования понятий об определенных моделях с учетом их поликонтекстного содержания.

**Ключевые слова:** научные учебные физические модели, нечеткие понятия, ситуационно-контекстное обучение, высшая школа.

Ivchenko V.V. THE PECULIARITIES OF CONCEPTS FORMATION ABOUT SCIENTIFIC EDUCATIONAL PHYSICAL MODELS IN THE UNIVERSITY PHYSICS COURSE CONSIDERING FUZZYNESS THEREOF

The methodical problems of studying concepts of ideal physical models in the university physics course considering fuzziness thereof is given. It is proposed to use situated-context learning for the formation of physics students' vision of such a class of models based on their poly-situated and poly-context nature. The algorithm of the analysis of the real physical situations based on certain model and conditions, for which there should be different real physical systems and processes, are presented. The methods of concepts' formation of certain models on the basis of their poly-context nature is also considered.

**Key words:** scientific educational physical models, fuzzy concepts, situated-context learning, high school.

**Постановка проблеми.** Сучасна парадигма фундаменталізації фізичної освіти, заснована на використанні загальнонаукових принципів, серед яких одну з найбільш провідних ролей відіграє принцип модельного характеру фізичного знання, вимагає створення й упровадження методик навчання, базованих на модельному підході до вивчення фізичних об'єктів, взаємодій, процесів, явищ і законів. У психолого-педагогічній літературі прийнято розрізняти навчальні й наукові-навчальні моделі [1, с. 42]. Навчальні фізичні моделі (комп'ютерні, символічні, алгоритмічні та наочні) використовуються для вирішення навчальних задач або виконують ілюстративно-репрезентативну роль. Наукові навчальні фізичні моделі (далі – ННФМ) спрямовані на розвиток гіпотез і теорій, що розглядаються в шкільному чи вишівському курсах фізики і являють собою фактично ідеальні моде-

лі. Методика застосування різного роду навчальних моделей детально описана в численних наукових статтях, монографіях і дисертаційних дослідженнях. Між тим, особливості формування понять широкого кола фізичних ідеалізацій під час вивчення фізики на фізичних відділеннях університетів і педагогічних вишів поки що до кінця не розкриті.

**Ступінь розробленості проблеми.** Розвитку модельних уявлень під час викладання фізики у виші присвячені праці О.Н. Голубевої, А.Д. Суханова, В.В. Фоменко та ін. Головним результатом цих досліджень стало покладення в основу реалізації модельного підходу під час вивчення фізики у виші принципу концентрації навчального матеріалу курсів загальної й теоретичної фізики навколо найбільш світоглядно важливих і практично значущих наукових навчальних моделей [2]. Засобом практич-



ної реалізації цього принципу є презентація змісту кожного розділу цих курсів у вигляді структурованої системи фізичних моделей.

Треба відзначити, що з погляду формальної теорії понять усі ННФМ належать до нечітких (неточних) понять. Цей факт зумовлює необхідність розробки своєрідної психолого-дидактичної системи вивчення такого класу складних понять студентами-фізиками.

**Метою статті** є створення цілісного підходу до формування понять про ННФМ у студентів фізичної спеціальності вишу з урахуванням їх нечіткості.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «неточність» був уведений у роботі М. Black [3], де виокремлено три типи неточності:

- невизначеність, коли деяке поняття може бути застосовано до багатьох різноманітних ситуацій;
- неоднозначність, коли описується декілька різних підпонять;
- неясність, коли немає точно визначених меж поняття.

Представником усіх трьох типів неточності слугує нечітка множина, поняття про яку було вперше введено в роботах Л. Заде [4]. Тому в сучасній науковій літературі неточні поняття прийнято називати нечіткими («розпливчастими», пухнастими»). Походження нечітких понять частково зумовлено тим фактом, що людський мозок не оперує чіткою бінарною логікою («так» або «ні»), як комп'ютер.

Зауважимо, що всі ННФМ пов'язані з неясністю. Дійсно, як відзначалося в роботі В.В. Івченко [5], усім таким моделям можна поставити у відповідність інтервал модельованості. Під ним розуміють систему умов, у межах якої досягається ототожнення об'єкта й моделі. Треба відзначити, що записаний у вигляді нерівностей типу  $a \ll b$  (де  $a$  – параметр, яким нехтують порівняно з характерною величиною  $b$ ) інтервал модельованості є доволі абстрактним і непрозорим. Для позбавлення цього недоліку В.В. Івченко [5] запропонував створення системи задач для розв'язування на практичних заняттях, під час яких студентам пропонується розраховувати відносну похибку  $\varepsilon$  яка виникає при нехтуванні величиною  $a$  у виразі для характеристики явища, що розглядається. При цьому достатньо вказати інтервал значень  $a$  за якого похибка не перевищує певного значення. Такий процес отримав назву кількісної оцінки меж застосування ННФМ. Треба, однак, відзначити, що саме граничне значення відносної похибки (точність наближеного представлення за допомогою цієї моделі) може варіюватися в доволі широ-

ких межах залежно від поставленої мети теоретичного представлення. У зв'язку з цим не менш інформативним для студентів буде додатково графічна побудова залежності відносної похибки від знехтуваних у задачі параметрів. Як приклад наведемо просторовий розподіл такої похибки при визначенні гравітаційного потенціалу, що виникає в разі заміни нескінченно тонкою стержня одиничної довжини матеріальною точкою тієї ж маси, що розташована в його центрі (рис. 1). Для побудови такого розподілу використовувалася команда «densityplot» програмного математичного пакета «Maple» та формула (5), наведена в роботі В.В. Івченко [6]. Вона дає змогу візуалізувати двовимірний розподіл значень функції за допомогою градієнтної заливки. Чорному кольору відповідає найменше значення функції (в нашому випадку цей колір відповідає повному ототожненню моделі й об'єкта), тоді як білому – її найбільше значення (коли модель стовідсотково не може слугувати для кількісного опису досліджуваної характеристики об'єкта). Наведений графік наочно ілюструє «розпливчастість» коректності застосування тієї чи іншої моделі й може з успіхом використовуватися на практичних заняттях із фізики з використанням ІКТ.

Із погляду невизначеності всі ННФМ являють собою поліситуаційні поняття, можуть застосовуватися як для опису різних фізичних властивостей одного й того самого об'єкта (фізичної системи або процесу), так і для суттєво різних фізичних об'єктів (різні фізичні ситуації). Наприклад, модель адіабатного процесу може кількісно описувати ступені нагрівання і стискання у велосипедній камері під час швидкого нагнітання до неї повітря, якщо відомі початковий і кінцевий тиски. Така сама модель здатна на якісному рівні описати як процес розширення сухого повітря в атмосфері Землі, так і процес розширення вологого повітря. Незважаючи на те що в обох випадках процес розширення математично описується одним і тим самим рівнянням Пуассона, результати розширення будуть різнитися на якісному рівні: в першому випадку повітря буде лише охолоджуватися, тоді як у другому – процес додатково супроводжуватиметься конденсацією певної кількості водяної пари.

Нарешті, з погляду формальної теорії понять певна сукупність ННФМ має неоднозначність змісту. Інакше кажучи, такі моделі являють собою певна має неоднозначність змісту. Інакше кажучи, такі моделі являють собою поліконтекстні поняття. До такого роду понять належать, наприклад,



моделі матеріальної точки, ідеального газу й точкового джерела світла. Розглянемо понятійні значення цих термінів.

Згідно із загальноприйнятим означенням матеріальна точка – це модель реального тіла, розмірами якого за цих умов можна знехтувати. Залежно від умов конкретної задачі можна виділити дві принципово різні точки зору (два контексти) щодо трактування словосполучення «за цих умов». При першому (кінематичному) підході матеріальною точкою вважають тіло, розміри якого є набагато меншими від відстаней, на які переміщується тіло. У межах другого (динамічного) підходу матеріальною точкою вважають тіло, розмірами якого можна знехтувати під час якісного та кількісного опису взаємодії його з іншим об'єктом (контактної або безконтактної). Обидва таких означення вводяться в курсі загальної фізики, але є формальними й не відбивають глибинну сутність цієї моделі. Тому, згідно із запропонованою А.В. Усовою схемою поетапного процесу формування понять [7], доцільним буде введення в курсі теоретичної механіки вторинного більш повного означення цього поняття як системи, що володіє лише поступальними ступенями вільності [6].

Під час вивчення основ молекулярно-кінетичної теорії (далі – МКТ) в курсі загальної фізики вводиться модель ідеального газу як реального розрідженого газу, що складається із системи невзаємодіючих ма-

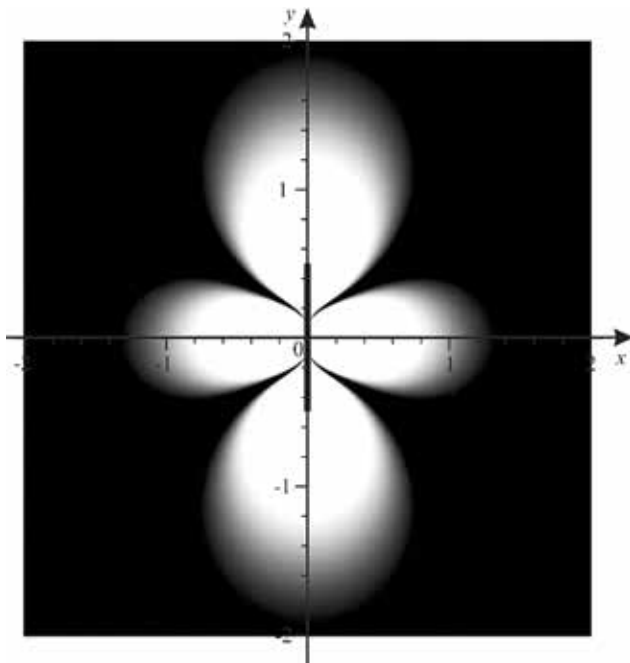
теріальних точок. Такого припущення цілком достатньо для виведення основного рівняння МКТ. Проте під час вивчення термодинаміки контекст цієї моделі дещо змінюється: молекули вважаються такими, що не мають розмірів, але мають форму. Таке уточнення змісту цієї моделі потрібно для врахування обертових і коливальних ступенів вільності, оскільки обертання та коливання молекули – важливий резервуар «внутрішньої енергії» молекули, «ємність» якого визначається здатністю молекули до деформації й обертання навколо власної осі.

Модель точкового джерела світла як поняття також різниться за своїм контекстним значенням. Для розрахунку фотометричних характеристик критерієм застосовності цієї моделі буде мализна розмірів протяжного джерела світла порівняно з відстанями до точок, де розглядається його світлова дія. Натомість під час вивчення геометричної оптики суттєву роль уже буде відігравати малість розмірів джерела порівняно з розмірами перешкоди для нехтування ефектом виникнення напівтіні.

Отже, всі ННФМ є поліситуаційними поняттями без чітко визначених меж застосування, а певна їх кількість належить також до поліконтекстних понять. Методика кількісної оцінки меж застосування фізичних моделей описана в роботі В.В. Івченко [5]. Для формування уявлень студентів про ННФМ як про поліситуаційні та поліконтекстні поняття ми пропонуємо скористатися добре розвинутою в педагогічній теорії технологією ситуаційно-контекстного навчання.

Ситуаційно-контекстне навчання було вперше запропоновано J. Lave, E. Wenger та А.А. Вербицьким у 1991 р. Сьогодні під ситуаційним навчанням розуміють загальний термін, який включає в себе такі методики: моделювання, засноване на контексті навчання; метод кейсів; навчання на основі сценаріїв; рольові ігри; вирішення проблем реального життя. Основна ідея таких підходів полягає в контекстуалізації предметного матеріалу, оскільки «чиста» наука оперує абстрактними термінами (до яких, зокрема, належать ідеальні фізичні моделі), часто несумісними з повсякденним життям. Природа ситуаційного навчання походить від ситуаційного пізнання, яке підкреслює контекст, у якому щось стало відомо, тому знання формує частину діяльності, культури та побуту людини.

Одиницею змісту в ситуаційно-контекстному навчанні є навчальна ситуація, що має проблемний зміст [8]. При суто ситуаційному підході акцент під час добору таких ситуацій робиться лише на їхньому реальному



**Рис. 1. Просторовий розподіл відносної похибки при визначенні гравітаційного потенціалу, що виникає в разі заміни нескінченно тонкого стержня одиничної довжини матеріальною точкою тієї ж маси, що розташована в його центрі**



життєвому контексті. При суто контекстному підході цей реальний контекст має бути пов'язаний із майбутньою професійною діяльністю студентів (на нашу думку, контекстний підхід не може вважатися одним із типів ситуаційного навчання, оскільки передбачає впровадження професійного контексту в усі форми навчання, хоча, безумовно, основним видом реалізації цього підходу є навчальна ситуація).

Зазвичай у практиці ситуаційного навчання викладач спочатку формулює конкретну проблемну ситуацію, з якою можна зіткнутися в реальному світі; надалі студенти створюють і аналізують різні моделі для вирішення цієї проблеми. При вивченні ННФМ у роботі В.В. Івченко [9] запропоновано протилежний підхід: від наукової моделі до конкретних реальних ситуацій, у яких вона може бути застосована, або, іншими словами, дедуктивний метод навчання.

Аналіз певної фізичної ситуації студентам варто здійснювати за допомогою такого алгоритму:

1. Запропонуйте модель, яка, на Вашу думку, здатна загалом описати досліджуваний об'єкт.

2. Виокремте фізичні властивості й ефекти, пов'язані із цим об'єктом, які можуть і не можуть бути якісно описані за допомогою запропонованої моделі.

3. Які, на Вашу думку, фізичні характеристики об'єкта можуть бути описані з належним ступенем точності кількісно? За яких умов?

Надалі можна запропонувати студентам провести кількісну оцінку меж застосування моделі (з наступним аналізом) для опису однієї або декількох фізичних величин у найпростіших випадках.

Розглянемо тепер вимоги, що висувуються до таких фізичних ситуацій. Як нам видається, під фізичною ситуацією потрібно розуміти сукупність фізичного об'єкта і його оточення. Як фізичний об'єкт може виступати певна система або процес. Відповідно, варто розмежувати вимоги для відбору таких об'єктів. Єдиним є те, що в обох випадках вибір має здійснюватися з об'єктів навколишнього світу: природного походження або таких, що використовуються в техніці. При цьому такі ситуації з фізичного погляду мають бути суттєво різнорідними.

Умовами, за якими повинні відрізнятися фізичні системи, що є прообразами цієї ідеальної системи, можуть бути такі:

1. Системи мають суттєво відрізнятися за структурою (суцільна та дискретна), формою (лінійна (плоска) і тривимірна) й

розмірами (системи мікро-, макро- та мегасвіту).

2. Системи мають суттєво відрізнятися кількістю утворюючих їх елементів (одиничний об'єкт і система, що складається з великої кількості підсистем).

3. Системи мають відрізнятися за хімічною природою та фізичним (наприклад, агрегатним) станом.

4. Системи повинні описуватися суттєво різним набором фізичних характеристик (температура, маса тощо).

5. Системи мають відрізнятися за типом теоретичного опису (класичні, статистичні, квантові).

6. Системи повинні мати суттєво різне оточення й по-різному взаємодіяти з ним.

Умовами, за якими повинні відрізнятися реальні фізичні процеси, можуть бути такі:

1. Процеси мають суттєво відрізнятися за типом систем (див. попередній перелік), у яких вони відбуваються.

2. Процеси повинні відрізнятися за ступенем детермінованості (детерміновані та випадкові).

3. Повинні розглядатися стаціонарні (квазістаціонарні) й суттєво нестаціонарні процеси.

4. Повинні розглядатися рівноважні та суттєво нерівноважні процеси.

5. Процеси повинні відрізнятися за умовами їх виникнення та якісними змінами в системах, до яких призводить їх перебіг.

Торкнемося тепер питання про особливості формування поліконтекстного змісту певного кола ННФМ. Такий ефект має місце за рахунок того факту, що ці моделі використовуються в різних підрозділах певних розділів фізики. Оскільки кожен підрозділ має власні парадигму й мету, то, відповідно, під час переходу від одного підрозділу до іншого змінюється й контекст моделі. Тому ми пропонуємо формулювати студентам означення кожного такого модельного поняття в процесі вивчення кожного підрозділу з урахуванням контексту, який використовується в ньому. Під час наступних практичних занять необхідно пропонувати студентам здійснювати аналіз фізичних ситуацій, що підпадають під такий контекст. Ознайомлення студентів із узагальненим означенням цієї моделі можна здійснювати під час вивчення відповідної теми в курсі теоретичної фізики.

**Висновки.** Із викладеного вище можна зробити такі висновки:

1. Наукові навчальні фізичні моделі належать до класу нечітких понять. Нечіткість такого роду понять пов'язана з можливістю їх використання в різнорідних фізичних ситуаціях, неоднозначністю їхнього контек-



сту (інколи) та відсутністю чітко визначених меж застосування.

2. Для формування понять про такого роду моделі в студентів фізичної спеціальності вишу запропоновано використовувати ситуаційно-контекстний підхід, реалізацію якого варто здійснювати на основі дедуктивного методу навчання шляхом аналізу різноманітних реальних фізичних ситуацій.

3. Запропоновано алгоритм аналізу таких ситуацій та умови, за якими повинні відрізнятися досліджувані об'єкти.

4. Описано методику формування понять про поліконтекстні фізичні моделі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – М. : Знание, 1984. – 80 с.

2. Фоменко В.В. Навчальні фізичні моделі загального курсу фізики та їх систематизація за ступенем модельного узагальнення / В.В. Фоменко // Збірник наукових праць КПДУ. Серія «Педагогічні науки». – Кам'янець-Подільськ : Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2010. – Вип. 90. – С. 110–113.

3. Black M. Vagueness / M. Black // *Philosophy of science*. – 1937. – Vol. 4. – № 4. – P. 427–455.

4. Zadeh L. Fuzzy sets / L. Zadeh // *Information and control*. – 1965. – Vol. 8. – № 3. – P. 338–353.

5. Івченко В.В. Кількісна оцінка фізичних ідеалізацій як методична та методологічна проблеми / В.В. Івченко // *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. Винниченка, 2010. – Вип. 90. – С. 110–113.

6. Івченко В.В. Кількісна оцінка моделі матеріальної точки / В.В. Івченко // *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. – Бердянськ : БДПУ, 2009. – № 3. – С. 134–139.

7. Усова А.В. Психолого-дидактические основы формирования физических понятий : [пособие по спецкурсу] / А.В. Усова – Челябинск : ЧГПИ, 1988. – 88 с.

8. Ильязова М.Д. Формирование инвариантов профессиональной деятельности студента : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / М.Д. Ильязова. – М., 2010. – 42 с.

9. Ivchenko V.V. Application of situated learning in the formation process of concepts of scientific physical limit transition models in the university students / V.V. Ivchenko // ICPE-EPEC 2013. The International Conference on Physics Education: Book of Abstracts, (August 5–12, 2013, Prague, Czech Republic). – 2013. – P. 12–13.



УДК 378.001(73)

## ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США (XX–XXI СТ.)

Козубовська І.В., д. пед. н., професор  
кафедри соціології та соціальної роботи  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Стойка О.Я., к. пед. н.,  
доцент кафедри іноземних мов  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

У статті зосереджена увага на трансформаційних процесах у вищій школі США. Підкреслюється, що саме XX–XXI ст. є періодом суттєвих змін в освіті США (елективні курси, кредитна система, дистанційне навчання, академічна мобільність, орієнтація на ринок праці). Здійснено типологію інституційних реформ, яка включає перетворення 1-го і 2-го порядку, еволюційні й революційні, адаптивні й генеративні, активні й реактивні зміни.

**Ключові слова:** професійна підготовка, вища школа США, трансформаційні процеси, елективні програми, кредитно-модульна система.

В статье рассматриваются трансформационные процессы в высшей школе США. Подчеркивается, что именно XX–XXI ст. являются периодом существенных изменений в образовании США (элективные курсы, кредитная система, дистанционное обучение, академическая мобильность, связь с рынком труда). Представлена типология изменений 1-го и 2-го порядка, эволюционные и революционные, адаптивные и генеративные, активные и реактивные изменения.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, высшая школа США, процессы трансформации, элективные курсы, кредитно-модульная система.

Kozubovska I.V., Stoyka O.Ya. TRANSFORMATION PROCESSES IN THE HIGH SCHOOL OF THE USA (XX–XXI C.)

This article focuses on peculiarities of transformation processes in higher education of the USA. The period of the XX–XXI century is considered particularly significant in the development of the US education (elective courses, credit system, distance learning, academic mobility, labor market orientation). The typology of institutional reforms includes: the conversion of 1st and 2nd order, evolutionary and revolutionary, adaptive and generative, active and reactive transformations.

**Key words:** professional training, US high school, transformation processes, elective system of curriculum, credit-module system of education.

**Постановка проблеми.** Одним із пріоритетних завдань сьогодення є інтеграція вітчизняної системи вищої освіти у світовий освітній простір, що вимагає врахування поряд із національними особливостями загальних тенденцій світового розвитку в процесі модернізації вітчизняної системи освіти, тому необхідність вивчення й узагальнення зарубіжного досвіду розвитку вищої школи є очевидною. Доцільним, на нашу думку, є дослідження освітнього досвіду США, де здійснюються різні економічні та соціальні проекти, зорієнтовані на вдосконалення освітньої системи, розвиток творчої особистості. Система вищої освіти США диверсифікована, має певні традиції в пошуку нових форм і методів професійної підготовки фахівців. Очевидними є досягнення американської вищої школи у сфері функціонально-технічних рішень, в організації навчального процесу, його комп'ютеризації, в підготовці кадрів високої кваліфікації. Вища школа США володіє високим

науковим потенціалом. Водночас динаміка розвитку вищої школи США демонструє й наявність деяких проблем, що спонукає до пошуку найбільш оптимальних шляхів їх вирішення, зумовлює трансформаційні процеси, які ведуть до модернізації вищої освіти на основі відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства й держави. При цьому цінним є те, що зміни в освітній сфері не відбуваються стихійно. США є країною, де накопичений суттєвий конструктивний досвід ефективного управління інституційними перетвореннями в освітній сфері, чого бракує в Україні.

**Ступінь розробленості проблеми.** Окремі аспекти функціонування американської вищої школи досліджувалися вітчизняними вченими: Н. Бідюк (освіта дорослих), Н. Горішна (підготовка соціальних працівників), І. Зварич (оцінювання знань студентів), О. Кокор (підготовка викладачів іноземної мови), О. Корнієнко (підго-



товка бакалаврів), О. Магдюк (підготовка шкільних консультантів), О. Мартинюк (підготовка магістрів технічного перекладу), Т. Олендр (моніторинг якості вищої освіти), О. Садовець (професійне становлення вчителя), О. Романовський (характерні риси системи освіти США), Л. Черній (компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителів іноземної мови), Р. Шаран (професійна підготовка магістрів інформаційних технологій), Н. Щур (підготовка вчителя біології) та інші.

Водночас у вітчизняній педагогічній науці відсутні дослідження трансформаційних змін у системі вищої освіти США, які відбуваються там упродовж останніх десятиріч і забезпечують підвищення якості освіти.

**Мета статті** полягає у виявленні основних тенденцій реформування системи вищої освіти США й обґрунтуванні можливостей використання прогресивних ідей американського досвіду у вітчизняному освітньому просторі.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі дослідження встановлено, що сучасна система американської вищої освіти, на відміну від України, відзначається високим рівнем децентралізації. Відповідно до 10-ї поправки до Конституції США, федеральний уряд не має права встановлювати загальнонаціональну систему освіти, визначати політику й навчальні програми для шкіл і вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ). Рішення щодо цих питань приймаються на рівні влади штату чи округу. Усі штати мають специфічні системи освіти. Роль федерального уряду у сфері освіти зводиться до загального керівництва без надмірного втручання. Федеральний уряд несе юридичну відповідальність за захист права кожного громадянина США отримати рівний доступ до державних навчальних закладів. Розробку загальнонаціональної політики у сфері вищої освіти здійснює Міністерство освіти США (U.S. Department of Education), яке інтегрує плани розвитку вищої освіти й економічного зростання [1, с. 39–49].

Вищі навчальні заклади США розрізняються за акредитаційним статусом (акредитовані та неакредитовані), формою власності (державні й приватні), рівнем навчання (дворічні й чотирирічні) тощо [2]. Акредитовані й неакредитовані навчальні заклади суттєво вирізняються за своєю роллю в системі освіти. Вони можуть бути як державними, так і приватними, чотирирічними і дворічними. Приватні вищі навчальні заклади поділяють на комерційні та некомерційні. Останні функціонують як неприбуткові організації, їхня діяльність спря-

мована на досягнення соціального ефекту, тобто культурних, освітніх, наукових, благодійних та інших суспільно корисних цілей. Комерційні навчальні заклади створюються з метою отримання прибутку і його подальшого розподілу між засновниками.

Сьогодні в системі вищої освіти США існують три основні типи навчальних закладів: університети, коледжі та спеціалізовані інститути. Університети є ядром вищої школи США і представляють американську систему вищої освіти на міжнародному ринку освітніх послуг. Університети забезпечують високий рівень професійної підготовки, оскільки в них сконцентрований потужний кадровий потенціал, здійснюється значний обсяг наукових досліджень.

У процесі проведеного дослідження виявлено, що кінець ХХ – початок ХХІ ст. є особливо важливим періодом у розвитку освіти в США, оскільки саме в цей час освіта стає одним із пріоритетних напрямів державної політики, що зумовлює суттєві трансформаційні процеси [3, с. 51–71]. Для вдосконалення системи освіти загалом і вищої освіти зокрема прийнято низку законодавчих актів і державних програм, які стосуються нових видів фінансової допомоги (гранти додаткових можливостей для студентів із малозабезпечених сімей, збільшення суми грантів Пелла, реформа студентських позик тощо), підготовки абітурієнтів до вступу у ВНЗ, дистанційної освіти, питань навчання етнічних меншин, гендерної рівності, академічної мобільності студентів. Особливо важливе значення має посилення уваги держави до питання наближення вищої школи до ринку праці, зміцнення зв'язку вищої школи з промисловістю. Це стосується як професійної підготовки фахівців, так і діяльності дослідницьких університетів. Така тенденція простежується надалі й загалом є позитивною, водночас має місце небезпека комерціалізації університетів.

Упродовж останніх десятиріч уряд США проводить політику формування групи провідних університетів, у яких зосереджено основний науковий потенціал країни. Такі університети отримують максимальні федеральні асигнування, мають найбільш кваліфіковані науково-педагогічні кадри, вводять складні освітні програми, забезпечують близько 80% усіх наукових розробок. Орієнтація університетів на промислові потреби та капіталізація досліджень – одні з найбільш суттєвих аспектів трансформаційних процесів у вищій школі США. Новою тенденцією в розвитку освіти й науки є створення навчально-науково-промислових об'єднань, так званих «парків», «техно-



полісів», які поєднують завдання підготовки фахівців, здійснення наукових досліджень і впровадження їхніх результатів у промислове виробництво в найбільш наукоємних галузях.

Сьогодні у ВНЗ США функціонує елективна система формування навчальних програм, запровадження якої розпочалося ще в минулому столітті. Із цього часу вона суттєво трансформувалася, проте й нині є елективно-детермінованою й називається системою керованою та контрольованою факультативності. Ця система надає можливість студентам самостійно обирати дисципліни для вивчення з переліку розроблених ВНЗ навчальних курсів. Усі курси поділяються на обов'язкові та факультативні, причому навчальний заклад самостійно обирає кількість обов'язкових курсів для отримання певного ступеня, частина з яких повинна бути вивчена в повному обсязі. Співвідношення між обов'язковими й факультативними курсами може варіювати залежно від традицій чи спрямування навчального закладу.

Елективна система навчальних програм визначає певні особливості організації навчального процесу, основою якого є кредитна система [4; 5]. Її сутність полягає в оцінюванні часу, витраченого студентом на вивчення курсу, базується на модульній концепції навчальної дисципліни, передбачає розподіл змісту навчання на структурні елементи (модулі). Курсом вважається не тільки сукупність лекцій і семінарів, а й лабораторні заняття, самостійні дослідження, стажування, виконання домашніх завдань, реалізація індивідуальних і групових проєктів тощо. Акцент у понятті «курс» робиться на різноманітних видах «академічного досвіду», який здобуває студент.

Система кредитних годин постійно вдосконалюється з метою її пристосування до вимірювання результатів навчання, а не часу, витраченого на виконання навчальних завдань. Наприклад, студентам присвоюються кредити різних рівнів за один і той же навчальний курс залежно від виду їхньої навчальної діяльності. Так, студент може отримати кілька кредитів за відвідування лекцій і складений іспит із навчального курсу. Але якщо, крім основної навчальної діяльності, студент виконує й громадські обов'язки або займається науковою роботою, то кількість присвоєних йому кредитів збільшується. Інший підхід базується на результатах навчання: для отримання відповідної кількості кредитних годин студенти мають оволодіти сукупністю встановлених ВНЗ професійних компетенцій.

Щодо розрахунку навантаження викладачів у кредитних годинах, то цікавою є

американська система «вагових кредитних викладацьких одиниць», яка передбачає нарахування певної кількості кредитів за виконану роботу з урахуванням її складності. Наприклад, кожному навчальному курсу присвоюється коефіцієнт  $K$ , що набуває значення від 1 до 6. Проведення занять із гуманітарних наук –  $K=1,3$ , іноземних мов –  $K=1,5$ , природничих наук –  $K=2$  тощо. Якщо кількість студентів на лекції не перевищує 45 осіб (а це також є показником якості викладання), то  $K=1$ , у протилежному випадку –  $K=2$ . Отже, навчальному курсу нараховується певна кількість одиниць залежно від кількості занять, які проводяться щотижня; потім це число множиться на коефіцієнт  $K$  для визначення кількості «вагових кредитних викладацьких одиниць». Отже, представлена система враховує не тільки кількість проведених занять, а й складність дисципліни, яку читає викладач відповідно до галузі науки (гуманітарна-природничача-суспільна), і кількість слухачів в аудиторії.

Тривалий час у вищій школі США, зокрема в університетах, перевага надавалася науково-дослідній роботі, проте впродовж останніх років ВНЗ вдалося досягти оптимального співвідношення між науково-дослідною й педагогічною діяльністю викладачів.

Актуальними для вищої школи США є питання академічної мобільності студентів. Мобільність (трансфер) розуміється як переміщення студентів із одного ВНЗ в інший і процес зарахування кредитів, які відображають освітній досвід студента. Якщо раніше переважала «вертикальна» мобільність, найчастіше з 2-річних коледжів у 4-річні, то зараз отримала поширення «горизонтальна» мобільність, тобто рух студентів із одного коледжу або університету в інший на тому ж освітньому рівні. Багато студентів одночасно вчать у двох і більше навчальних закладах. Для забезпечення такої можливості ВНЗ США використовується блочний трансфер кредитів (присвоєння блоку академічних кредитів студенту, який успішно завершив кілька навчальних курсів або отримав сертифікат чи диплом). Блочний трансфер використовується вже протягом кількох років у професійно-технічних школах США, а останнім часом і для отримання академічних ступенів. В освітній практиці процес зарахування кредитів відбувається на основі розроблених моделей блочного трансферу («курс за курс», «наведення мостів» тощо).

Трансформаційні процеси в системі вищої освіти зумовили інтенсивний розвиток інноваційних форм і методів навчання, зокрема лекції-дискусії, узагальнюючі лекції,



випереджувальна самостійна робота, модульна система навчання, «аудиторні дослідження», моделювання ситуацій, відеометоди. Збільшується частка практичних занять, лабораторних робіт, самостійної роботи. Студент сприймається як активний учасник процесу пізнання.

У кінці ХХ ст. в США актуалізується проблема доступності освіти. Виникають нетрадиційні ВНЗ формальної освіти, що сприяє навчанню без відриву або з частковим відривом від виробництва. Більшість «нетрадиційних» студентів зараховуються до коледжів із правом самостійного складання розкладу, включаючи не тільки навчання за системою «неповного навчального дня», а й заняття у вихідні дні та під час канікул. Найбільш поширеними структурами нетрадиційного типу є «університет без стін», «коопероване навчання», дистанційне навчання, екстернат тощо. Частина з них дає рівень вишівської, а інша – післядипломної освіти чи підвищення кваліфікації. Розширюються послуги для навчання людей із обмеженими можливостями [6].

Аналіз наукової літератури (О. Белякін, Р. Діксон, С. Конрад, Р. Маршалл, Р. Міллер та ін.) надає можливість здійснити типологію інституційних перетворень у вищій школі США (перетворення 1-го і 2-го порядку, еволюційні й революційні, адаптивні та генеративні, активні й реактивні), а також виокремити наявні моделі управління інституційними перетвореннями (традиційна адміністративна, модель співучасті, кластерна, модель управління як відкрита система) [7].

Упродовж останніх десятиліть відбуваються певні зміни у фінансуванні вищої школи США, яке є одним із найбільших у світі та має два джерела – приватний капітал і державний бюджет. Спочатку вища освіта отримувала фінансові засоби більше від приватного капіталу, ніж від держави. У кінці минулого століття обсяги державного фінансування стали перевищувати приватні. Незважаючи на те що останнім часом державне фінансування вищої освіти трохи скоротилося, сьогодні спостерігається стабільна тенденція балансування між державними й ринковими пріоритетами. Фінансування вищої освіти США здійснюється за трьома основними напрямками: наукові дослідження, інституційна допомога та допомога студентам.

Трансформаційні процеси, які мали місце в системі вищої освіти США в кінці ХХ – на початку ХХІ ст., забезпечили певні якісні зрушення у вищій освіті. Проте підвищення якості освіти залишається пріоритетним завданням американської вищої школи й у

сучасних умовах. Основними тенденціями підвищення якості вищої освіти є посилення партнерських відносин вищих освітніх установ із соціальною інфраструктурою, промисловістю, громадська відкритість та орієнтація на зовнішні стандарти якості вищої освіти; створення у ВНЗ атмосфери, яка орієнтує студентів на постійне покращення якості освіти; забезпечення відповідності діяльності професорсько-викладацького складу вимогам до якості підготовки фахівців; орієнтація студентів на практичне застосування отриманих знань; урахування індивідуальних особливостей студентів [8; 9, с. 154–158].

Аналіз трансформаційних процесів у вищій школі США дає змогу виокремити основні напрями використання американського досвіду, які, на нашу думку, можуть збагатити теорію і практику підготовки вітчизняних фахівців: 1) зміни в структурі та системі управління ВНЗ (формування нових типів вищих освітніх закладів і форм навчання: дистанційних, віртуальних університетів, кооперованого навчання тощо; зростання частки недержавних ВНЗ; вдосконалення організаційної структури й методів управління ВНЗ на основі поєднання державного, державно-громадського управління та самоврядування); 2) інтеграція вищої освіти, науки й виробництва (стимулювання розвитку фундаментальних досліджень та інноваційної діяльності; залучення викладачів і студентів до науково-дослідної діяльності через формування системи дослідницьких університетів; поєднання навчально-наукової й виробничої діяльності, зближення її з дослідницькими проектами фірм, корпорацій; залучення співробітників цих організацій до участі у вишівських семінарах, конференціях, проектуванні навчальних планів і програм, використання нових форм промислово-університетського співробітництва); 3) запровадження системи варіативної підготовки фахівців (маркетингова орієнтація освіти, врахування потреб ринку праці; розробка й реалізація системи елективного навчання; спеціалізація за принципом діяльності американської вищої школи; міждисциплінарна, інтегрована побудова програм); 4) створення сучасної системи профорієнтації та профвідбору студентів. Цей напрям може бути реалізований через застосування політики «наближення» випускників шкіл до рівня вимог ВНЗ у формі знайомства з навчальними програмами ВНЗ, підготовчих курсів, консультацій, лекцій; зближення шкільної й вишівської програм, скорочення термінів навчання у ВНЗ або в школі за рахунок узгодженого викла-



дання загальноосвітніх дисциплін, а також ранньої спеціалізації: «раннє зарахування» (Advanced Placement) зразу на II курс ВНЗ; запровадження системи прогнозування майбутньої успішності абітурієнтів; функціонування служби профорієнтації в школах і ВНЗ; вдосконалення системи зарахування у ВНЗ, яка передбачає застосування не лише тестів множинного вибору, а й інших методик, які допускають демонстрацію знань у вільній, нестандартизованій формі та надають можливість вияву індивідуальних особливостей і творчого розвитку абітурієнтів; 5) удосконалення системи кредитних годин (застосування кредитних годин як універсальної одиниці виміру трудомісткості навчальної діяльності студентів ВНЗ; розрахунок навантаження викладачів; використання кредитів у процесі академічної мобільності викладачів і студентів); 6) підвищення якості викладання у вищій школі (наукова, грантова робота викладачів, проведення різноманітних досліджень, використання їх результатів у процесі розробки й викладання дисциплін; розвиток творчих резервів особистості викладача вищої школи, забезпечення можливості наукової роботи; визнання високого соціального статусу викладача та відповідне фінансове забезпечення цього статусу; сприяння адміністрації науково-кар'єрному зростанню викладача вищої школи; використання зарубіжного досвіду підготовки фахівців у вітчизняній системі професійної освіти, що передбачає готовність викладачів до міжкультурної взаємодії, співпрацю із зарубіжними вищими школами).

**Висновки.** Вища школа США пройшла тривалий період розвитку і продовжує далі динамічно розвиватися. Кінець ХХ – початок ХХІ ст. характеризується суттєвими трансформаціями в системі вищої освіти, які зумовили підвищення якості навчання

й заслуговують на увагу вітчизняних науковців.

Подальшого вивчення потребують питання впровадження американського досвіду у вітчизняний освітній простір, зокрема вдосконалення системи кредитних одиниць, елективних навчальних програм, академічної мобільності студентів, функціонування дослідницьких університетів, використання інноваційних методів і форм навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Trow M. Federalism in American Higher Education / M. Trow // *Higher Learning in America, 1980–2000* / Ed. by Levine A. – Baltimore : John Hopkins Univ. Press, 1994. – P. 39–49.
2. Lucas C.J. *American Higher Education: A History* / C.J. Lucas. – N.Y. : St. Martin's Griffin, 1994. – 292 p.
3. Каверина Э.Ю. Высшие учебные заведения США: структура и классификация / Э.Ю. Каверина // *США-Канада. Экономика, политика, культура.* – 2004. – № 7. – С. 51–71.
4. Shedd J. *The History of the Student Credit Hour* / J. Shedd // *New Directions for Higher Education.* – Vol. 1. – 2003. – № 122. – P. 5–12.
5. Ehrlich T. *The Credit Hour and Faculty Instructional Workload.* “How the student credit hour shapes higher education”. Edited by J. Wellman and T. Ehrlich. – № 122. – 2003. – P. 45–55.
6. Bowers-Brown T. *Widening Participation in Higher Education amongst Students from Disadvantaged Socio-economic Groups* / T. Bowers-Brown // *Tertiary Education and Management.* – 2006. – Vol. 12. – No. 1. – P. 59–74.
7. Белякин А.М. Управление институциональными преобразованиями в высшей школе США на рубеже ХХ и ХХІ веков : дисс. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А.М. Белякин. – Казань, 2009. – 379 с.
8. *Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments* / Ed. by W. C. Parker. – The Ohio State Univ. : Inf. Age Publ. Inc., 2002. – 242 p.
9. Gale G. *Governance in the Twenty-First-Century University: Approaches to Effective Leadership and Strategic Management* / G. Gale // *ASHE-ERIC Higher Education Report.* – V. 30. – № 1. – 2003. – P. 154–158.





УДК 378:37.011

## КУЛЬТУРОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА: ЗМІСТ, СТРУКТУРА ТА ФУНКЦІЇ

Костенко О.С., аспірант  
кафедри педагогіки та психології професійної підготовки  
Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Бондаренко В.В., к. пед. н.,  
доцент, завідувач кафедри педагогіки та психології професійної підготовки  
Харківський національний автомобільно-дорожній університет

У статті порушено проблему формування культурологічної компетенції майбутніх інженерів-педагогів, відзначено її важливість, запропоновано шляхи вирішення зазначеної проблеми. Детально розглянуто сутність понять «компетенція», «культура», визначено сутність понять «професійна культура інженера-педагога», «професійно-педагогічна культура інженера-педагога», «професійно-інженерна культура інженера-педагога». Визначено зміст, структуру та функції культурологічної компетенції інженера-педагога.

**Ключові слова:** *інженер-педагог, компетенція, культура, професійна культура, професійно-педагогічна культура, професійно-інженерна культура, культурологічна компетенція інженера-педагога.*

В статье затронута проблема формирования культурологической компетенции у будущих инженеров-педагогов, отмечена её важность, предложены пути решения данной проблемы. Подробно рассмотрена сущность понятий «компетенция», «культура», определена сущность понятий «профессиональная культура инженера-педагога», «профессионально-педагогическая культура инженера-педагога», «профессионально-инженерная культура инженера-педагога». Определены содержание, структура и функции культурологической компетенции инженера-педагога.

**Ключевые слова:** *инженер-педагог, компетенция, культура, профессиональная культура, профессионально-педагогическая культура, профессионально-инженерная культура, культурологическая компетенция инженера-педагога.*

Bondarenko V.V., Kostenko E.S. CULTUROLOGICAL COMPETENCE OF THE ENGINEER-TEACHER: CONTENT, STRUCTURE AND FUNCTIONS

The article touches upon the problem of the formation of the culturological competence of future engineers-teachers, noted its importance, suggested ways to solve this problem. Considered in detail the essence of the concepts of “competency”, “culture”, defined the essence of the concept of “professional culture of the engineer-teacher”, “professional-pedagogical culture of the engineer-teacher”, “professional-engineering culture of the engineer-teacher”. Define the content, structure and functions of the culturological competence of the engineer-teacher.

**Key words:** *engineer-teacher, competency, culture, professional culture, professional-pedagogical culture, professional-engineering culture, culturological competence of the engineer-teacher.*

**Постановка проблеми.** Нові стандарти й вимоги до системи професійної освіти підвищують рівень уваги до особистості інженера-педагога, його професіоналізму, майстерності, процесів розвитку його особистісної та професійної культури, що зумовлює актуалізацію питань, пов'язаних із формуванням його культурологічної компетенції.

Сучасний інженер-педагог має бути різнобічно розвиненим фахівцем, володіти не лише високими технічними, технологічними й педагогічними знаннями, а й уміти системно мислити, бути висококультурною, інтелігентною, високоосвіченою та гармонійно розвиненою особистістю.

Як стверджує А.П. Сейтешев, інженера-педагога часто оцінюють тільки як ви-

кладача-предметника загальних технічних і спеціальних дисциплін або інструктора трудового навчання. Однак, сьогодні інженеру-педагогу необхідно бути професіоналом, який має широку наукову культуру, уміє знаходити оригінальні способи викладу й інтерпретації навчального, позанавчального матеріалу, а також віртуозним майстром, виконавцем трудових прийомів і при цьому всьому інженер-педагог залишається, насамперед, вихователем. Він вчить не тільки знати й уміти, але й мислити, не тільки розуміти, але й відчувати [12, с. 271].

Інженер-педагог повинен уміти творчо мислити, постійно займатися самоосвітою, бути обізнаним з останніми дослідженнями в галузі науки та техніки, мати висо-



кий інтелектуальний та культурний рівень [4, с. 162].

Отже, питання культурологічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів є першочерговим завданням інженерно-педагогічної освіти сьогодні, а тому серед основних компетенцій, якими повинен оволодіти майбутній інженер-педагог, культурологічна має пріоритетне значення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми професійної діяльності інженера-педагога висвітлено в роботах Е.Ф. Зеєра, О.Е. Коваленко, Г.А. Карпової, Н.Є. Ерганової, С.Ф.Артюха, В.І. Лобунця.

Важливі методологічні та теоретичні проблеми культурологічної підготовки сучасного спеціаліста досліджуються в роботах А.І. Арнольдова, Л.П. Буєвої, І.Ф. Кефелі, І.В. Луцької, В.П. Маслова, О.М. Попової, Р.І. Розіна, Ю.В. Рождественського, Н.Г. Сердюк.

Теоретичному аналізу культурологічної підготовки майбутніх педагогів присвячені роботи таких науковців, як В.П. Данильченко, М.С. Булигіна, Т.Д. Іванова, Є.О. Ємеліна, І.В. Луцької, О.П. Макарені, Ю.Л. Юрченко.

Культурологічна підготовка майбутніх інженерів стала предметом дослідження С.І. Дичковського, Ю.П. Корчагіної, Н.І. Підбуцької, О.М. Коломієць.

Проте, незважаючи на інтерес із боку науковців до культурологічної підготовки фахівців, питанням формування культурологічної компетенції майбутніх інженерів-педагогів ще й досі приділено недостатньо уваги. Ця проблема не має системного й цілісного розв'язання як на теоретичному, так і на практичному рівні, тому вважаємо за необхідне приділити значну увагу теоретичним та практичним аспектам формування культурологічної компетенції майбутніх інженерів-педагогів.

**Постановка завдання.** Розкрити сутність та структуру культурологічної компетенції інженера-педагога, визначити її функції.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ефективність процесу формування культурологічної компетенції майбутніх інженерів-педагогів знаходиться в прямій залежності від її змістового наповнення, визначення та обґрунтування якого є першочерговим завданням нашого педагогічного дослідження.

Із метою уточнення поняття, змісту і структури культурологічної компетенції майбутніх інженерів-педагогів вважаємо за необхідне звернутися до визначення основних складових цього поняття, дефініцій «компетенція» та «культура», розглянути

сутність культурологічного підходу до змісту професійної освіти.

У Державному стандарті базової й повної загальної середньої освіти зазначається, що компетенція – це суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини [3, с. 18].

Український педагог К.О. Баханов вважає, що компетенція – це загальна здатність, яка базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню [1, с. 38].

Ми погоджуємося з визначенням С.П. Бондара, який під поняттям компетенції розуміє «здатність розв'язувати проблеми, що забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів» [2, с. 9].

Ключовим поняттям культурологічної компетенції є культура.

Короткий енциклопедичний словник з культури подає наступне визначення культури: це сукупність матеріальних і духовних надбань, комплекс характерних інтелектуальних й емоційних рис суспільства, що включає в себе не лише різні мистецтва, але й спосіб життя, основні правила людського буття, системи цінностей, традиції і вірування [7, с. 171].

З точки зору педагогіки, культура виступає у якості змістовної складової освіти, джерело знань про природу, суспільство, способи діяльності, емоційно-вольове й ціннісне ставлення до навколишніх людей, праці та спілкування [5, с. 150].

На наш погляд, культура – це найвищий прояв людської освіченості. Людина культури – це високоморальна, духовно багата особистість, яка володіє творчими здібностями, віддана своїй справі, захоплена нею. Людина культури відрізняється почуттям самоповаги, самостійністю суджень, прагненням до саморозвитку, умінням приймати рішення й нести відповідальність за свої вчинки.

Культурологічний підхід до змісту освіти підкреслює позицію, згідно з якою культура виступає основним його джерелом. Культурологічна модель змісту професійної освіти відіграє суттєву роль у розвитку і становленні загальної культури, формуванні професійної культури [9, с. 71].

Загальна культура є підґрунтям професійної культури спеціаліста, яка знаходить своє відображення у професійній діяльності.

Професійна культура пов'язана із загальною культурою, але має і свої певні риси. Якщо загальна культура особистості відображає широту опанування ціннісного



змісту духовної й матеріальної культури, міру залучення особистості до створення цінностей, готовність і здібність до їх продукування, то професійна культура по суті відображає прояв загальної культури в специфічних умовах професійної діяльності [11, с. 78].

Професійна культура фахівця досліджується у різних аспектах. Для нашого дослідження інтерес становить як професійно-педагогічна, так і професійно-інженерна культура, оскільки професійна діяльність інженера-педагога інтегральна за своєю суттю.

Звернемося до педагогічної літератури щодо визначення сутності та структури професійно-педагогічної культури.

На думку вченої І.О. Пальшкової, професійно-педагогічна культура – це особливий різновид педагогічної культури суспільства, в якому сконцентровано досвід спеціальної суспільної практики, організації навчання й виховання підростаючого покоління у закладах освіти для задоволення конкретних потреб певного суспільства, способів реалізації такої освітньо-педагогічної діяльності, соціальних вимог, що її нормують, і способів оволодіння цією діяльністю [10, с. 39].

На думку П.М. Щербаня, основними компонентами професійно-педагогічної культури є педагогічна майстерність і прагнення до постійного самовдосконалення; культура мовлення й педагогічного спілкування; досконале володіння всіма складовими педагогічної техніки; педагогічна етика й педагогічний такт; духовна культура педагога; любов до учнів і педагогічної праці, здатність до педагогічної імпровізації [13, с. 22].

Дослідниця В.Ф. Маценко вважає, що категоріальний ряд професійно-педагогічної культури включає: культуру педагогічної діяльності, культуру педагогічного спілкування, культуру особистості викладача професійної школи. Особистісний же сенс професійної діяльності вимагає від викладача, майстра виробничого навчання, вихователя ПТНЗ достатньо високого ступеня активності, здатності управляти, регулювати свою поведінку відповідно до завдань,

що виникають чи спеціально визначаються самим педагогом [8, с. 393].

Ми погоджуємося з дослідниками, однак вважаємо, що особистісна культура є окремим компонентом професійної культури інженера-педагога, оскільки вона проявляється як у педагогічній, так і в інженерній діяльності.

Отже, професійна культура інженера-педагога включає професійно-педагогічну, професійно-інженерну та особистісну культуру.

До професійно-педагогічної культури інженера-педагога відносимо педагогічну майстерність, етико-моральну та комунікативну культуру.

Вважаємо, що педагогічна майстерність інженера-педагога виявляється у вмінні встановлювати психологічний контакт з аудиторією, володіти педагогічною ситуацією і прогнозувати її зміни, підбирати методи взаємодії, організовувати й підтримувати прямий і зворотній зв'язок з учнями.

Відображенням комунікативної культури інженера-педагога, на нашу думку, є сформованість культури професійного мовлення, досконале володіння технікою спілкування, професійною термінологією, що передбачає урахування специфіки інженерно-педагогічної діяльності, добре розвинені ораторські здібності, уміння знайти «спільну мову» з учнями, керувати комунікативним процесом.

Щодо етико-моральної культури інженера-педагога, ми вважаємо, що її проявом є справедливе, емпатійне відношення до студентів, вироблення педагогічного такту у поводженні з ними, а також дотримання моральних норм та правил професійно-педагогічної поведінки.

Професійно-інженерна культура інженера-педагога, на наш погляд, є проявом його ініціативи, самостійності, наполегливості й терпіння, високої врівноваженості, уміння досягати поставленої мети, долати труднощі, що виникають у процесі розв'язання технічних та технологічних задач. Вона є відображенням високих професійних знань (у залежності від спеціалізації), обізнаності з останніми дослідженнями в галузі науки та техніки, володіння правилами поведінки

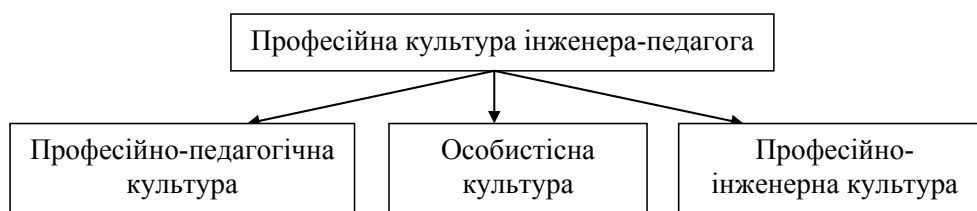


Рис. 1 – Структура професійної культури інженера-педагога

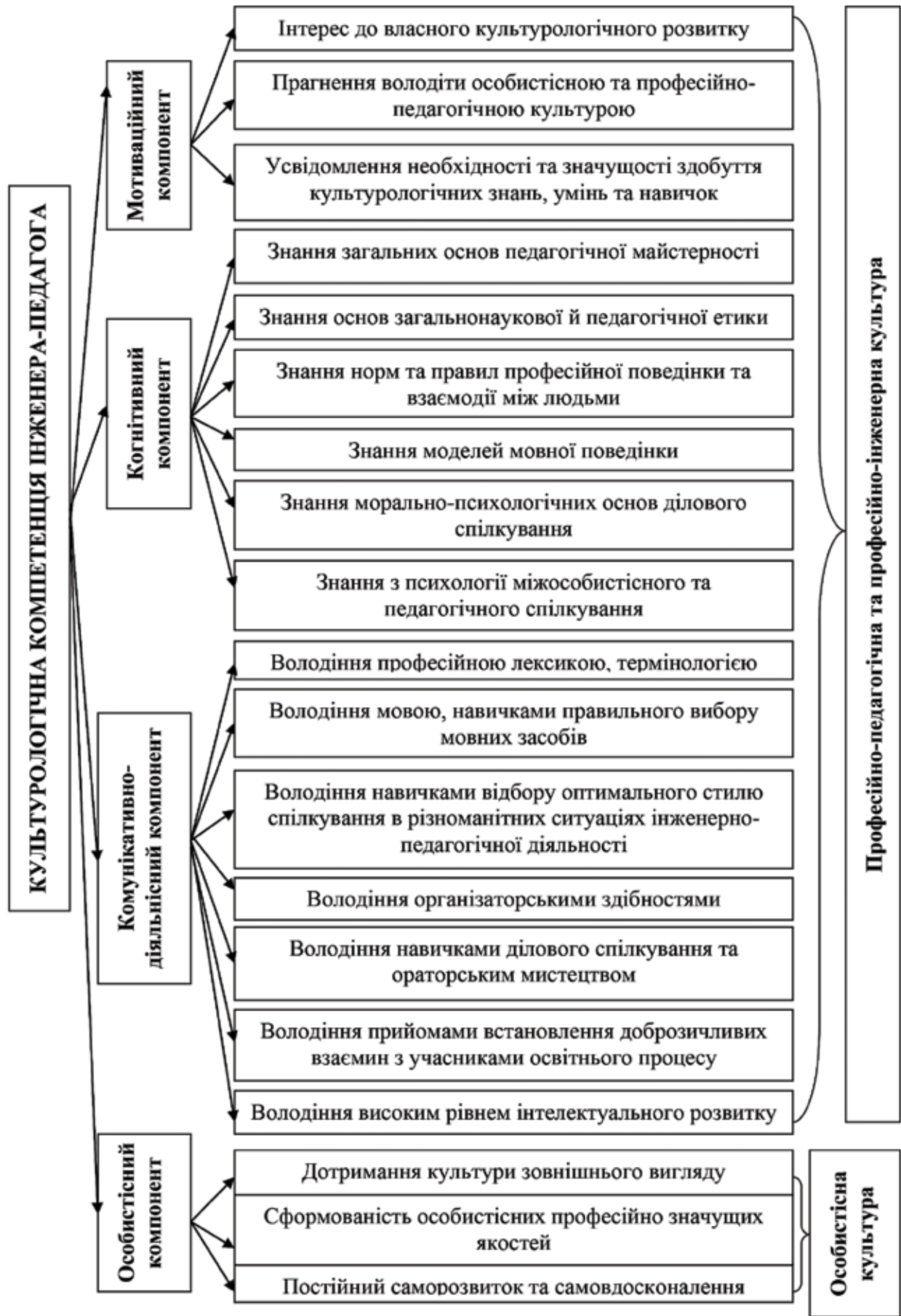


Рис. 2. Структура культурологічної компетенції інженера-педагога



на виробництві та високим рівнем інтелектуального розвитку.

До *особистісної* культури інженера-педагога відносимо культуру зовнішнього вигляду, культуру самоорганізації, сформованість особистісних професійно значущих якостей, прояв його творчої індивідуальності як віддзеркалення результату постійного самовдосконалення і саморозвитку.

Отже, *культурологічну компетенцію інженера-педагога* визначаємо як інтегративну характеристику, яка відображає високий рівень сформованості особистісної, професійно-педагогічної та професійно-інженерної культури, що базується на засвоєнні системи моральних, етичних, комунікативних знань, умінь і навичок, а також вдосконаленні та розвитку професійно важливих особистісних якостей.

У загальному вигляді будь-яка компетенція складається з трьох основних компонентів [6, с. 187]:

1) когнітивного, пов'язаного зі знаннями і способами їх отримання;

2) інтегративно-діяльнісного, що визначає процес становлення умінь на основі отриманих знань та способів реалізації цих умінь;

3) особистісного, що представляє собою властивості, мотиви і ціннісні установки особистості, що виявляються у процесі реалізації компетенції.

Спираючись на вищезазначене, змодельюємо структуру культурологічної компетенції інженера-педагога, складовими компонентами якої виділяємо *мотиваційний*, що розкривається як сукупність ціннісних орієнтацій інженера-педагога, *когнітивний*, що відображає сформованість культурологічних знань, *комунікативно-діяльнісний*, що показує сформованість культуровідповідних умінь і навичок, й *особистісний*, що є виявом сформованості *особистісної культури* фахівця.

Виділення компонентів культурологічної компетенції дозволяє виявити й її функції, що реалізуються в процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Функція відображає зміст процесу й розкриває його процесуальну сторону. Тому виділимо функції культурологічної компетенції, виходячи зі змісту кожного із зазначених структурних елементів.

Оціночна функція культурологічної компетенції сприяє виробленню критеріїв оцінки дій і вчинків людини. У період культурологічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів здійснюється активне вироблення ціннісних відношень, сутність яких полягає в подоланні себе, власних стереотипів, обмежень, активізації факторів внутрішньої регуляції поведінки.

Пізнавальна функція забезпечує оволодіння інженером-педагогом системою психологічних, педагогічних, технічних, технологічних у культурологічному контексті знань.

Комунікативно-поведінкова функція забезпечує ефективність процесу обміну інформацією, взаємодії та взаєморозуміння, сприяє формуванню культуровідповідної поведінки майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної діяльності.

Гуманістична функція спрямована на збереження й розвиток у майбутніх інженерів-педагогів людяності, духовності, заснована на загальнолюдських етичних та педагогічних принципах і нормах.

**Висновки з проведеного дослідження.** На основі проведеного аналізу основних понять дослідження було визначено сутність, структуру та функції культурологічної компетенції інженера-педагога. Доведено, що формування культурологічної компетенції сприяє всебічному розвитку майбутнього інженера-педагога, орієнтує на пізнавальні, аксіологічні, інформаційні, етичні та комунікативні аспекти його майбутньої професійної діяльності.

Проведене дослідження дозволяє розглянути практику формування культурологічної компетенції майбутніх інженерів-педагогів, що може бути предметом подальших досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Баханов К.О. Традиції та інновації в навчанні історії в школі: Дидактичний словник-довідник / К.О. Баханов. – Запоріжжя : Просвіта, 2002. – 120 с.
2. Бондар С.П. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С.П. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8–9.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392) – Київ, 2011. – 61 с.
4. Коваленко О.Е. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у контексті приєднання України до Болонського процесу : [монографія] / [О.Е. Коваленко, Н.О. Брюханова, О.О. Мельниченко]. – Х. : УІПА, 2007. – 162 с.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров – М. : ИКЦ «МарТ». Ростов/н/Д: Изд.центр «МарТ», 2005. – 448 с.
6. Креденец Н.Д. Концептуальні засади формування професійної компетентності фахівців легкої промисловості / Н.Д. Креденец // Педагог професійної школи : [зб. наук. пр.] – К. : Наук. світ. – 2002. – Вип. VII. – С. 170–315.
7. Корінний М.М. Короткий енциклопедичний словник з культури. / [М.М. Корінний, В.Ф. Шевченко, Г.Г. Потапов]. – К.: Україна, 2003. – С. 171.



8. Маценко В.Ф. Имидж : психология создания / В.Ф. Маценко. – К. : Ника-Центр, 2002. – 186 с.

9. Музальов О.О. Культурологічна підготовка учнів професійно-технічних навчальних закладів / О.О. Музальов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 1. – С. 69–79.

10. Пальшкова І.О. Педагогіка: професійно-педагогічна культура вчителя : [навчальний посібник] / І.О. Пальшкова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 192 с.

11. Прокопенко І.Ф. Педагогіка та психологія: збірник наукових праць / за загальною редакцією академіка І.Ф. Прокопенка, чл.–кор. В.І. Лозової. – Харків: Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. – Вип.45. – 228 с.

12. Сейтешев А.П. Пути профессионального становлення учащейся молодежи / А.П. Сейтешев // Профпедагогика. – М.: Высш.шк., 1988. – 336 с.

13. Щербань П.М. Сутність педагогічної культури / П.М. Щербань // Вища школа України. – 2004. – № 3. – С. 67–71.

УДК 37.371.09

## **РОЗВИВАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДИТЯЧОЇ ІГРАШКИ ТА ГРИ**

Коченгіна М.В., к. пед. н.,  
завідувач секції розвивального навчання  
кафедри методики дошкільної та початкової освіти  
*Харківська академія неперервної освіти*

У статті описано досвід підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до забезпечення безпечного інформаційного середовища для дитини дошкільного віку засобами дитячої гри та іграшки. Визначено та схарактеризовано складники та етапи підготовки педагогів до створення безпечного інформаційного простору для дитини. Розкрито умови педагогічного співробітництва.

**Ключові слова:** *модель підготовки, підвищення кваліфікації, вихователі дошкільних навчальних закладів, безпечне інформаційне середовище для дитини дошкільного віку, дитяча іграшка та гра, іграшки-провокатори (антиіграшки).*

В статье изложен опыт подготовки воспитателей дошкольных учебных заведений к обеспечению безопасной информационной среды для ребенка дошкольного возраста средствами детской игры и игрушки. Определены и охарактеризованы составляющие и этапы подготовки педагогов к созданию безопасного информационного пространства для ребенка. Раскрыты условия педагогического сотрудничества.

**Ключевые слова:** *модель подготовки, повышение квалификации, воспитатели дошкольных учебных заведений, безопасная информационная среда для ребенка дошкольного возраста, детская игра и игрушка, игрушки-провокаторы (антиигрушки).*

Kochengina M.V. THE DEVELOPING MODEL OF PRE-SCHOOL EDUCATION ESTABLISHMENTS TRAINING TO CREATE A SAFE INFORMATION ENVIRONMENT FOR PRE-SCHOOL CHILDREN MEANS CHILDREN'S TOYS AND GAMES

The outlines the experience of preparing educators pre-school educational establishments to ensure safe information Wednesday to a child of preschool age by means of children's games and toys in the article. The components and stages of preparation of teachers to establish secure information space for the child identified and described. Pedagogical cooperation conditions are revealed.

**Key words:** *model training, refresher training, pre-school educators, secure information Wednesday to a child of preschool age, children's game and toy, toys-provocateurs (antitoys).*

**Постановка проблеми.** Питання створення умов, сприятливих для розвитку дитини дошкільного віку, завжди були в центрі уваги педагогів і психологів, чия професійна діяльність пов'язана з розвитком, вихованням і навчанням дошкільників. І хоча в багатьох публікаціях останніх років йдеться про те, що інтенсивним пошуком нових ідей та підходів до розвитку дитини

характеризується тільки початок XXI ст., на нашу думку, розроблення наукового змісту, форм і методів організації розвивально-виховної зайнятості та ігрової діяльності дітей 3–6 років було розпочато ще в XVIII–IX ст. (І. Песталоцці, Ф. Фребель та ін.), набуло своєї актуальності наприкінці XIX – в середині XX ст. (О. Декролі, М. Монтесорі, Р. Штайнер, С. Русова, Е. Кей, Ю. Фаусек



та ін.) і не втрачає своєї важливості й сьогодні (К. Крутій, Л. Вовчик-Блакитна та ін.).

Останні п'ять років розбудови українського суспільства характеризуються надзвичайно швидкими темпами його інформатизації, потужним впливом на свідомість людей великого потоку різноманітної інформації, інтеграцією у сферу дозвіллевих інтересів українських дітей світових тенденцій (не завжди позитивних!), негативним впливом на формування особистості низки соціальних факторів. Навколо дитини створюється інформаційний простір, який містить у собі конкретні ризики.

Найважливішими складниками інформаційного середовища сучасного дошкільника є дитячі іграшки, якість і зміст яких впливає на характер ігор, соціалізацію, пізнавальний, комунікативний, інтелектуальний і творчий розвиток дитини.

Цінність гри для становлення особистості дитини визнається фахівцями в усьому світі. Реалізація права дитину на гру є одним із провідних напрямів діяльності урядів багатьох країн світу – Німеччини, США, Канади, Швеції, Японії, Бразилії, Іспанії та ін. У цих країнах багато чого робиться для підтримки дитячої гри – створюються природні ігрові майданчики, уживаються заходи щодо залучення цілих сімей до участі в різноманітних іграх, гра активно використовується для розвитку дітей дошкільного віку.

В Україні питання дитячої іграшки та гри хоча й привертають увагу педагогів-практиків і науковців, але, за нашими даними, не на належному рівні. У нашій країні загрозу формуванню ігрової діяльності дошкільників (тобто становленню особистості дитини) сьогодні становлять такі фактори: нерозвинений вітчизняний ринок якісних дитячих іграшок; наявність на ньому іграшок, небезпечних для фізичного, психоемоційного та духовного здоров'я дитини, й іграшок, що не сприяють пізнавальному, комунікативному, творчому та моральному розвитку дітей; недостатній рівень педагогічної освіченості батьків дітей, наслідком чого є невміння дорослих відрізнити розвиваючу іграшку від іграшки регресивного характеру, нерозуміння важливості рухливих ігор у житті дитини; зменшення кількості різновікових дитячих товариств (у родинах, у подвір'ях) унеможлиблює передачу традицій організації ігор, ігрових задумів та ігрових дій, досвіду спілкування дітей у процесі гри; заміна гри ігровими формами навчання; вплив продукції засобів масової інформації на зміст дитячих ігор і способів взаємин дітей під час гри; недостатня ігрова компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів; відсутність належно-

го предметно-просторового середовища в дошкільних навчальних закладах.

Названі фактори спричиняють трансформацію ігрової діяльності сучасних дітей, що, в свою чергу, актуалізує важливість чітких і цілеспрямованих дій у напрямі відновлення розвивального потенціалу дитячої іграшки та гри для гармонійного розвитку дитини дошкільного віку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти існує декілька понять, що визначають зміст середовища/життєвого простору, в якому перебуває дитина: «середовище», «мікросередовище», «макросередовище», «розвивальне середовище», «розвивальне освітнє середовище», «освітній простір», «інформаційне середовище», «ігрове середовище», «предметно-ігрове середовище», «підготовлене середовище», «розвивальне предметно-ігрове середовище», «життєвий простір», «творче освітньо-розвивальне середовище», «інформаційне середовище», «медіа-середовище», «інформаційна безпека особистості», «медіа-простір».

У дошкільній педагогіці тривалий час уживалися терміни «ігрове середовище» та «предметно-ігрове середовище». «Ігрове середовище – сукупність ігрових умов, правил, ігрових ситуацій, які сприяють проживанню особливого періоду в житті дитини, розвитку новоутворень (з'являються перші схематичні обриси дитячого світогляду; внутрішні етичні інстанції (зачатки почуття совісті); супідрядність мотивів; довільна поведінка; творча уява; особиста свідомість» [14].

У дошкільній педагогіці також використовується термін «розвивальне середовище». Питання визначення та шляхи створення розвивального середовища в сучасних дошкільних навчальних закладах (далі – ДНЗ) було предметом багатьох досліджень психологів і педагогів (Л. Артемова, О. Коваленко, О. Кононко, С. Новосьолова, В. Петровський, М. Полякова, Р. Стеркіна та ін.).

В Україні вперше зміст цього поняття широко було розкрито в «Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти» (2003 р.): «**Розвивальне середовище** – це оточення, сукупність природних, предметних та соціальних умов, в яких малюк зростає, опановує науку життя, стає компетентною особистістю з притаманними їй індивідуальними особливостями. Розвивальним є предметне, природне та соціальне середовище, яке не гальмує природних життєвих проявів дитини, сприяє їх реалізації, становленню, вдосконаленню» [7].

За О. Кононко, «...розвивальне середовище можна представити у вигляді круга, у центрі якого знаходиться «Я» (мій простір,



середовище мого внутрішнього життя) і який поділено на сегменти – предметно-ігрове, природне та соціальне середовище» [7, с. 118].

З появою розгалуженої мережі різноманітних телевізійних каналів і телепередач, Інтернету, з поширенням інформаційно-комунікаційних технологій, виникненням небезпеки для маленької дитини й дорослої людини від регресивного медіаконтенту стає актуальною необхідність інформаційної безпеки держави, організацій та особистості. Відповідно, з'являються нові поняття – «інформаційне середовище», «медіасередовище», «інформаційна безпека особистості». В останнє десятиріччя набув активного вжитку термін **«інформаційне середовище дошкільного навчального закладу»**. «Що таке інформаційне середовище дошкільного навчального закладу? Це світ, створений навколо дитини дорослими – світ ігор, іграшок, книг – світ, що відповідає особливостям сприйняття, мислення, розвитку дитини-дошкільника» [5].

Українські вчені Н. Гавриш, Г. Беленька, Л. Вовчик-Блакитна у своїх публікаціях діляться результатами досліджень щодо характеру та змісту ігор сучасних дошкільників [1; 2]. Загальний висновок фахівців – дитяча гра зазнає певної негативної трансформації, що позначається на психічному розвитку дітей.

На жаль, регресивні наслідки того, що діти «не догралися», грали в жорстокі й агресивні ігри, грали в ігрові форми, грали іграшками-провокаторами (антиіграшками), не зникнуть із дорослішанням дитини, а обов'язково матимуть прояв у житті вже дорослої людини. Отже, з появою неякісної промислової, медійної та друкованої продукції для дітей, трансформацією дитячої гри, неготовністю вихователів ДНЗ і батьків дітей підтримувати дитячу гру постає необхідність у розробленні змісту й механізмів створення безпечного інформаційного середовища для дитини дошкільного віку засобами дитячої гри та іграшки.

**Постановка завдання.** Метою нашої статті є опис розвивальної моделі підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до створення безпечного інформаційного середовища для дітей дошкільного віку засобами дитячої іграшки та гри (надалі – БІСДДВ).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розробка розвивальної моделі підготовки вихователів ДНЗ до створення БІСДДВ засобами дитячої іграшки та гри відбувалася упродовж останніх шести років. На першому етапі визначалися елементи моделі, на другому – відбувалося їх

обґрунтування, безпосереднє створення моделі, на третьому – її апробація та доопрацювання.

У чому ж полягає специфіка розвивальної моделі підготовки вихователів ДНЗ до створення БІСДДВ засобами дитячої іграшки та гри? Які компетентності мають бути сформовані в педагогів у результаті навчання?

**На нашу думку, вихователь ДНЗ, підготовлений до створення БІСДДВ, демонструє високий рівень сформованості нормативно-правової, методологічної, інформаційної, дослідницької компетентностей. Окрім цього, у нього розвивається активна громадянська позиція, удосконалюються аналітичні й конструктивні вміння, виявляється дійсна небайдужість до проблем морального виховання дітей, їх інтелектуального, пізнавального й творчого розвитку.**

Відповідно, було визначено завдання підготовки вихователів ДНЗ до створення БІСДДВ засобами дитячої іграшки та гри – розвивати нормативно-правову, методологічну, інформаційну та дослідницьку компетентності, особистісні якості, аналітичні й конструктивні вміння.

Суб'єктами процесу створення БІСДДВ виступали вихователі ДНЗ, викладачі Харківської академії неперервної освіти (далі – Академії), діти дошкільного віку (вихованці ДНЗ), батьки дошкільників. Оскільки реалізація моделі створення БІСДДВ передбачає певну організацію навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації вихователів ДНЗ, використання можливостей методичної роботи та самоосвіти в міжкурсовий період (а все це – освіта дорослих людей), то було визначено *принципи професійної взаємодії* викладачів Академії й слухачів курсів: загальноприйняті андрагогічні принципи [6], принцип партнерської взаємодії учасників навчально-виховного процесу (і викладачі Академії, і слухачі курсів були не байдужі до проблеми творчого пошуку, тому разом досліджували проблему, разом аналізували й інтерпретували отримані дані, разом створювали освітні продукти, ділилися інформацією тощо).

Розробка моделі підготовки вихователів ДНЗ до створення БІСДДВ відбувалася в *три етапи*. Для всіх учасників творчого процесу визначалися провідні напрями діяльності/участі. На кожному етапі для викладачів та вихователів ДНЗ був постійний компонент (спільний для вихователів ДНЗ і викладачів Академії) – систематичні моніторингові дослідження, що активно проводилися протягом шести років. Так, готовність створювати безпечне інформаційне





середовище для дитини засобами дитячої іграшки та гри забезпечують: теоретична підготовка (розвиток нормативно-правової, методологічної та інформаційної компетентностей вихователів); практична підготовка (розвиток дослідницької компетентності, участь у пошуково-дослідницькій діяльності, ділових іграх); принципи професійної взаємодії; педагогічні умови співробітництва.

Успішність упровадження моделі підготовки вихователів ДНЗ до створення БІСДДВ забезпечують певні педагогічні умови співробітництва:

Створення розвивального освітнього простору на курсах підвищення кваліфікації. До складу освітнього простору входять опорні навчально-методичні матеріали для індивідуальної роботи, парного та групового навчання (схеми, таблиці, текстова інформація; справжні анкети, записи спостережень, дитячі малюнки; книжки й іграшки тощо). У створенні освітнього простору для слухачів курсів підвищення кваліфікації вихователів ДНЗ беруть безпосередню участь самі слухачі курсів, майже всі слухачі курсів підвищення кваліфікації вихователів ДНЗ залучені до пошуково-дослідної діяльності, яка проводиться під час заочного навчання. І тому процес створення (добору) нових навчальних інформаційних продуктів також став складовою освітнього середовища. Сьогодні завдяки спільним зусиллям вихователів ДНЗ і викладачів Академії зібрано й оброблено близько 3 000 різноманітних анкет, 4 000 дитячих малюнків.

Унікально є колекція якісних дитячих розвивальних і небезпечних для розвитку іграшок (близько 200 екз.). Зазначимо, що нами створено класифікацію іграшок-провокацій, яка, на жаль, постійно поповнюється. Так, серед іграшок-провокацій виділяємо: іграшки, зовнішній вигляд яких не дозволяє визначити, хто це (ці іграшки перевертають уявлення дитини про оточуючий світ); іграшки, що провокують прояви дитячої агресії та жорстокості; іграшки, що є загрозою для фізичного, психічного та духовного здоров'я дитини; іграшки, що перевертають образ людини (чоловіка, жінки) тощо. Також зібрано колекцію якісних дитячих іграшок із різних країн світу, колекцію авторських іграшок. Усі зібрані іграшки використовуються під час проведення навчальних занять. В Академії функціонує виставка «Дитяча іграшка: розвивальна та небезпечна».

Залучення слухачів курсів до пошукової або навчально-дослідної діяльності. Завдяки активності слухачів отримано об'єктивні дані щодо особливостей розвитку ігрової

діяльності сучасних дітей дошкільного віку. Безперервність навчально-дослідної діяльності дозволяє спостерігати динаміку трансформації ігрової діяльності дітей, корегувати й усувати певні ризики. Усі аналітичні матеріали використовуються в навчальному процесі на курсах підвищення кваліфікації, мотивують педагогів до самоосвіти в міжкурсовий період. Одним із прийомів, який активно використовується в навчальному процесі, – це проведення навчальної психолого-педагогічної експертизи дитячих іграшок.

Створення інформаційних ресурсів для слухачів курсів. Для того, щоб процес навчання був цікавим, активним, творчим, актуальним, для вихователів ДНЗ підготовлено такі інформаційні ресурси: архів електронних презентацій; відеотека; блог секції розвивального навчання; архів Інтернет-ресурсів; електронні інтерактивні газети "Scoop.it: Preschool Education", "RebelMoyses", інтерактивний агрегатор "Pinterest", блог «На захисті Дитинства», програму та навчально-методичне забезпечення тематичного дистанційного спецкурсу «Створення безпечного інформаційного середовища для дитини дошкільного віку», навчально-методичні посібники.

Використання активних й інтерактивних форм проведення навчальних занять, методів і прийомів взаємодії зі слухачами курсів. Викладачі Академії, окрім традиційних форм проведення занять (лекцій, практичних і семінарських), використовують лекцію (семінарське або практичне заняття) удвох або втриох, лекцію-провокацію (лекцію з помилками), елементи лекції-консультації та лекції-прес-конференції, майстер-класи. Зміст навчальних занять, у проведенні яких беруть участь два або три викладачі, визначається самими слухачами курсів. Зазвичай, на таких заняттях обговорюється або одне загальне проблемне питання, або кілька актуальних питань, робота проводиться в малих групах. Різні форми занять і кожна конкретна навчальна мета заняття передбачають різні методи та прийоми співпраці, повідомлення теоретичної інформації. Серед дидактичних методів переважають активні та інтерактивні методи: метод «фокус групи», різноманітні ділові й імітаційні ігри. Використання таких методів передбачає ретельну підготовку з боку викладачів, розроблення дидактичних матеріалів для парної або групової роботи, виготовлення відповідної наочності.

Результати:

Підготовка вихователів ДНЗ до створення БІСДДВ за розробленою моделлю характеризувалася позитивними змінами в



розвитку нормативно-правової, методологічної, інформаційної та дослідницької компетентностей, особистісних якостей, аналітичних і конструктивних умінь.

Повернувшись на робочі місця, вихователі переоформлюють ігрові осередки в групах, не допускають потрапляння до дітей іграшок-провокацій (антиіграшок), проводять батьківські збори, активізують діяльність консультативних пунктів тощо.

Педагоги відчувають себе причетними до корисної суспільної справи, є справжніми активними суб'єктами освітнього процесу, мотивовані до подальшої самоосвіти в цікавому для них і важливому для підростаючого покоління напрямі.

Для навчально-методичного забезпечення реалізації моделі підготовки вихователів ДНЗ до створення БІСДДВ розроблено достатньо велику кількість дидактичного й методичного матеріалу.

Співробітники Академії також підвищують власний рівень професійної компетентності, активно пропагують розвивальну дитячу іграшку та гру.

**Висновки.** Розвивальна модель підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до створення безпечного інформаційного середовища для дитини дошкільного віку, за нашими дослідженнями, є актуальною і своєчасною в умовах демократичних перетворень у нашій країні, модернізації системи освіти (і дошкільної, і післядипломної педагогічної). Реалізація моделі є доступною для закладу післядипломної педагогічної освіти, відповідає принципам науковості, системності, принципам навчання дорослих, наступності й перспективності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Абраменкова В.В. Батькам про ігри й іграшки / В.В. Абраменкова // Берегиня роду. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.bereginya-rodu.org/statti/igrahka.php>.
2. Вовчик-Блакитна О.О. Дитяча іграшка та гра – справа серйозна / О.О. Вовчик-Блакитна // Обдарована дитина. – 2009. – № 1. – С. 54–59. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://psyjournals.org.ua/imagess/%D0%9F%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B5%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%B0%BB%D0%B0%D0%BD%D1%82%D1%96%D0%B2/Vovchyk-Blakytina.pdf>.
3. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упор. О.Л. Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
4. Брежнева О.Г. Формування готовності вихователів до створення предметно-просторового середовища як засобу стимулювання пізнавальної активності дітей / О.Г. Брежнева // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 5(264). – Ч. I. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dspace.ltsu.org/jspui/bitstream/123456789/1081/1/1.pdf>.
5. Змеев С.И. Андрагогика: теоретические основы обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 207 с.
6. Кіндрат І.Р. Вплив сучасного медіа-простору на формування світоглядних уявлень дитини дошкільного віку / І.Р. Кіндрат // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 13(3). – С. 94–101. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vlup\\_2013\\_13\(3\)\\_15.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vlup_2013_13(3)_15.pdf).
7. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : [наук.-метод. посіб.] / наук. ред. О.Л. Кононко. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
8. Косенко Д.Ю. Предметно-просторова складова освітнього середовища: досвід вальдорфської школи / Д. Ю. Косенко., О.І. Мезенцева // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб. наук. праць (20). – С. 172–176. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/konfer29/834.pdf>.
9. Крутій К.Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : [монографія] : у 2-х ч. : концепція, програма розвитку та освітні програми ДНЗ. – Ч. 2 / К.Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛПКС, 2010. – 282 с.
10. Крутій К.Л. Проектування освітнього простору дошкільного навчального закладу як умова розвитку здібностей дитини / К.Л. Крутій. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrdeti.com/nauka.php?ag=1>.
11. Коченгіна М.В. Підготовка вихователів дошкільних навчальних закладів до створення для дитини безпечного інформаційного середовища: [навчально-методичний посібник] / М.В. Коченгіна; за заг. ред. Л.Д. Покроєвої. – Х.: Харківська академія неперервної освіти, 2016. – 148 с.
12. Лаврентьєва Г.П. Розвивальне предметно-ігрове середовище [Текст] : Європейський досвід та новітні підходи / Г.П. Лаврентьєва // Палітра педагога. – 2001. – № 4. – С.11–13.
13. Пісоцька Л.С. Ретроспектива організації розвивального простору для дітей дошкільного віку / Л.С. Пісоцька, О.В. Фурман. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/p43.html>.
14. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки: [навч. посібн.] / Т.І. Поніманська. – К.: Абрис, 1998. – 448 с.



УДК 796:371.134:379.151

## ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Маковецька Н.В., д. пед. н., професор,  
завідувач кафедри туризму  
ДВНЗ «Запорізький національний університет»

У статті акцентується увага на тому, що в умовах активного розвитку різних видів туризму на теренах України неабиякої актуальності продовжує набувати підготовка фахівців для цієї галузі, зокрема спеціалістів у сфері анімаційної діяльності. Розглядається зарубіжний досвід підготовки фахівців з організації дозвілля як один із шляхів удосконалення системи їх підготовки в Україні. Виокремлено особистісні якості, які мають бути притаманні майбутнім спеціалістам з організації вільного часу. Наведені особливості програм підготовки майбутніх фахівців-аніматорів в навчальних закладах університетського типу зарубіжних країн.

**Ключові слова:** вища освіта, університет, програма підготовки, анімаційна діяльність, фахівець.

В статье акцентируется внимание на том, что в условиях активного развития туризма на просторах Украины особенно актуальным является подготовка специалистов для этой отрасли, в частности специалистов в сфере анимационной деятельности. Рассматривается зарубежный опыт подготовки специалистов по организации досуга как один из путей совершенствования системы их подготовки в Украине. Определены личностные качества, которые должны быть у будущих специалистов по организации свободного времени. Приведены особенности программ подготовки специалистов-аниматоров в учебных учреждениях университетского типа в зарубежных странах.

**Ключевые слова:** высшее образование, университет, программа подготовки, анимационная деятельность, специалист.

### Makovetska N.V. ORGANIZATION OF TRAINING FUTURE SPECIALISTS OF ANIMATION ACTIVITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF FOREIGN COUNTRIES

The article focuses on the fact that in the face of strong development of tourism in the vast Ukraine, especially important is the training of specialists for the industry, in particular, this applies to professionals in the field of animation activities. We consider international experience in training specialists in the organization of leisure as one of the ways to improve the system of training in Ukraine. Defined personality, which should be in the future experts in the organization of free time. Peculiarities of training programs for animators professionals in educational institutions of university type in foreign countries.

**Key words:** higher education, university training program, animation activities specialist.

**Постановка проблеми.** В умовах активного розвитку різних видів туризму на теренах України неабиякої актуальності продовжує набувати підготовка фахівців для цієї галузі. Безперечно, якщо брати до уваги рекреаційний туризм, зокрема, хобі-тури, екологічні природоорієнтовані тури, а також екскурсійно-розважальні, спортивно-розважальні, лікувально-відновлювальні тощо, то це насамперед стосується спеціалістів у сфері анімаційної діяльності.

Дійсно, необхідність відновлення фізичних і духовних сил, які людина втрачає в процесі трудової діяльності і повсякденного спілкування, сприяє активному зростанню поїздок із метою відпочинку. Цей вид туризму – один із найдревніших і наряду з туризмом пізнавальним є одним із найбільш стабільних і динамічно розвинених сегментів туристичного ринку, складаючи три чверті всього обсягу світового туризму. Не викликає сумніву, що цей сегмент досить перспективний і для відродження та стабілізації

внутрішнього і в'їзного туризму в Україні. Саме рекреація – відновлення сил – є основною метою цього виду туризму, але шляхи досягнення цієї мети різні для різних категорій відпочиваючих залежно від їхнього віку, рівня освіти, соціального статусу, особистих інтересів, смаків тощо. Деяка частина рекреантів обирає пасивний відпочинок, але більшість віддає перевагу поєднанню його з розважальними заходами, пізнавальною діяльністю, лікувальними процедурами та заняттями спортом. Молодь і підлітків приваблює активний відпочинок – спорт, танці, розваги, людей старшого віку – екскурсії, культурно-видовищні заходи, розважальна гастрономія. Але завжди обов'язковою умовою рекреаційної діяльності в період відпочинку для людини є її незвичайність, несхожість на те, чим вона займається у своєму повсякденному житті, святковість, емоційне переключення.

Саме тому спеціалісти-туризмознавці ввели в практику термін "amusements"



(розваги), під яким об'єднали кілька видів рекреаційної діяльності людини в період відпочинку, куди, крім суто розважальної, доцільно віднести також пізнавальну, спортивно-оздоровчу, соціокультурну діяльність тощо.

З огляду на вищевикладене, підготовка спеціалістів в галузі анімаційної діяльності є актуальною для нашого суспільства проблемою на сучасному етапі його розвитку. У ході її організації, на нашу думку, було б корисним вивчення і врахування особливостей підготовки фахівців анімаційної діяльності в зарубіжних навчальних закладах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Педагогічне значення творчих, оздоровчих, освітніх та виховних підходів навчання анімаційної діяльності полягає в тому, що вони не просто формують у суб'єкта діяльне культурно-творче ставлення до свого вільного часу, але і наділяють його якостями професійного організатора дозвіллевих взаємодій, що має серйозний арсенал засобів духовно-культурного збагачення дозвілля інших людей (Н. Ярошенко [10, с. 36], І. Шульга [9, с. 134], І. Булигіна [2, с. 38], К. Прієзжева [8, с. 36], Л. Курило [6, с. 15], Є. Мамбеков [7, с. 7] та ін.). Теоретичні та методологічні засади організації навчання вивчали: Г. Гребенюк, Р. Гуревич, О. Дубінчук, В. Лозовецька.

**Мета дослідження:** розглянути особливості підготовки майбутніх фахівців анімаційної діяльності в зарубіжних навчальних закладах.

Методи дослідження:

- теоретичний аналіз;
- вивчення і узагальнення передового та інноваційного досвіду.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Незважаючи на розбіжності в кадровій політиці зарубіжних країн, загальним є те, що в основі професійної підготовки фахівців педагогічної сфери лежать дві фундаментальні концепції: ідея професіоналізму та ідея прав людини.

Освіту з анімаційної діяльності можна отримати в навчальних закладах або на відповідних курсах за умови наявності вищої освіти та практичного досвіду соціально-культурної роботи.

Вищі навчальні заклади зарубіжних країн проходять акредитацію, яка передбачає всі процедурні та організаційні критерії, необхідні для ефективного здійснення навчального процесу. Акредитація – це процедура надання вищому навчальному закладу певного типу права провадити освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям вищої освіти та кваліфікації, відповідно до вимог стандартів вищої освіти, а також до державних вимог

щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення [4]. Це статус, наданий академічному інституту чи програмі, які відповідають встановленим критеріям якості освіти. Метою акредитації є гарантована якість програм і допомога в їх удосконаленні. Програми, які подаються на акредитацію, підлягають суворій оцінці та вивченню рецензій. Так, у Каліфорнійському державному університеті акредитовано навчальні програми на факультеті рекреаційного адміністрування та дозвілля, в Державному університеті Сан-Франциско – рекреації та дозвілля, у Флоридському міжнародному університеті – дозвіллевому обслуговування.

Вагома частина навчального процесу в закордонних програмах належить практичному навчанню: наприклад, у Франції обсяг практичного навчання складає 55–65% усього навчального процесу, у Великобританії – 50%, в Італії – 40%, у Німеччині – 35–40%, у Бельгії – 30%, в Польщі та Данії – 25% і 20% відповідно. Викладачів навчальних закладів, які надають допомогу студентам під час проходження практики в організаціях і агентствах, називають тьюторами (tutor) [3, с. 45].

Термін фахівця з організації дозвілля в різних країнах трактується по-різному. Наприклад, в Італії, Іспанії, Франції фахівців дозвільної сфери називають соціокультурними аніматорами, у Німеччині – педагогами вільного часу, в США – терапевтами-рекреаторами, а у Великобританії – соціальними працівниками [7].

Особливості роботи фахівця з організації дозвілля полягає в тому, що характер його діяльності вимагає широкої обізнаності знань: від основ соціальної та культурної політики держави, загальної організації системи соціального забезпечення, специфіки функціонування дозвільної інфраструктури, демографічних особливостей до конкретних методів роботи з представниками різних вікових груп. Спеціаліст дозвільної сфери повинен володіти багатьма професійними навичками, що вирішували б проблеми як у сфері культури, педагогіки і психології, так і в соціальній роботі.

У Франції термін «аніматор» має різні значення. Він розглядається як професійний працівник соціально-виховної анімації, функції якого полягають у розвитку виховного, культурного та спортивного потенціалу людини; як фахівець соціальної області, мета якого полягає в задоволенні потреб, бажань і запитів соціальних верств населення; як агент культурної та громадської діяльності, покликаний підвищувати суспільну свідомість, покращувати життя



громади, розвивати культурну демократію. Аніматори займаються такими видами діяльності, як художня творчість (84%), фізичний розвиток і спорт (51%), економічні проекти (51%), суспільна і політична робота (51%), психолого-педагогічна діяльність (46%), культурно-освітня робота (43%), туристика (36%), наукова діяльність (28%) [5, с. 36].

Робота аніматора базується на принципах і цінностях активного ентузіазму і реалізується в інституційних межах, які можуть набувати різні форми (асоціації, соціальні установи, установи культури і освіти, міністерства). Анімаційна робота вимагає різних прийомів, що зобов'язують аніматора бути компетентним, кваліфікованим, здійснювати різноманітну практику освітньої, культурної, мистецької, громадської, спортивної та інших видів діяльності.

Спеціальна підготовка педагогів вільного часу в Німеччині здійснюється у вищих навчальних закладах, а також на курсах педагогіки вільного часу починаючи з 70-х років ХХ сторіччя. Педагог вільного часу розглядається німецькими вченими і практиками як працівник сфери послуг високої кваліфікації. Його пріоритетне завдання полягає в організації дозвілля та спілкування населення. А тому цей фахівець повинен уміти налагоджувати відносини з представниками різних соціально-демографічних верств населення, розпізнавати й аналізувати потреби відвідувачів дозвіллевих закладів, сприяти задоволенню інтересів населення, допомагати вирішувати різноманітні проблеми підлітків та молоді, спрямовувати їх на прийняття самостійних рішень, що не суперечать педагогічним основам; під час виконання своїх функціональних обов'язків здійснювати педагогічний вплив. Педагог вільного часу повинен координувати соціально-культурні ініціативи, розробляти і реалізовувати соціально-культурні проекти, здійснювати стратегію дозвілля [8, с. 14].

Для покращення системи освіти України корисним буде ознайомитися з навчальними програмами, розробленими університетами Великобританії. Ці програми складаються з наступних розділів: вивчення психолого-педагогічних, медичних, соціальних основ розвитку молоді; вивчення закономірностей і тенденцій розвитку сучасного суспільства; оволодіння основами молодіжного керівництва [3].

У першому розділі відвідувачі курсів знайомляться з психологією і педагогікою дитячого, підліткового та молодіжного віку; теорією та методикою молодіжного руху; історією Служби молоді країни. Другий розділ передбачає вивчення розвитку гро-

мадських об'єднань, законодавчо-правової бази, яка регулює їх діяльність, соціальних і економічних умов життя молоді, молодіжної політики країни. Мета третього розділу полягає у використанні та апробації отриманих знань на практиці під безпосереднім наглядом викладача університету. Студенти працюють у різноманітних соціально-культурних установах, освітніх закладах, громадських центрах, дитячих і молодіжних об'єднаннях.

Незважаючи на все розмаїття діяльності, цей педагог повинен об'єднувати в собі комплекс професійних знань, умінь і навичок; володіти ораторською майстерністю; організовувати різноманітні змагання та конкурси, стимулювати інтерес до участі в них; налагоджувати роботу в гуртках.

Кожна країна має власну концепцію підготовки фахівців дозвільної сфери. Її основні форми і методи відображають національну культуру, традиції, специфіку суспільно-історичного розвитку. Наприклад, у Канаді та США діють певні вікові обмеження та вимоги освітнього характеру; в Індонезії, Новій Гвінеї, Швейцарії потрібно мати практичний досвід соціально-культурної роботи; в Австрії діє психологічний допуск тощо.

Так, у Швейцарії відповідальність за організацію освіти розподіляється між державою, кантонами і громадами. У зв'язку з тим, що кожен кантон має власне шкільне законодавство, тут відсутня єдина національна система освіти, немає також національного міністерства освіти. Така децентралізована система склалася внаслідок існування різних культур і мов.

Слід зазначити, що у Швейцарії налічується 10 кантональних університетів, викладання дисциплін в яких ведеться залежно від мовного регіону: в Базелі, Берні, Люцерні, Санкт-Галлені, Цюриху – німецькою мовою; в Женеві, Лозанні, Невшателі – французькою; в Лугано – італійською та на двох мовах (німецькою і французькою) – у місті Фрібург. Ці вищі навчальні заклади характеризуються науково-орієнтованою спрямованістю навчального процесу та надають якісну підготовку фахівців на університетському рівні. Навчальний процес тут базується на новаторських, реформістських принципах: ключова мета викладачів – перетворити навчання в дуже цікавий процес. Освітня система в цій державі гнучка і неповторна – їй притаманні найкращі риси британської, американської, німецької та французької шкіл [1].

У Швейцарії поняття «аніматор» ототожнюється з поняттям «соціальний педагог». Школи з підготовки соціальних педагогів та



аніматорів об'єднуються в свої власні асоціації. Таким чином, у Швейцарії є Асоціація шкіл соціальної педагогіки (включає 14 шкіл) та Асоціація соціокультурної анімації (включає 4 школи). Але якщо поза рамками Асоціації існує університет з підготовки соціальних педагогів, то жоден університет в країні не готує повноцінних фахівців у галузі анімації.

Деякі кантони (або групи кантонів) створили школи, які готують фахівців для трьох основних сфер – соціальної роботи, соціальної педагогіки та анімації. Такі школи можуть бути одночасно членами всіх трьох асоціацій: Асоціації шкіл соціальної роботи, Асоціації шкіл соціальної педагогіки та Асоціації соціокультурної анімації. Однак сьогодні простежується тенденція об'єднання цих асоціацій [1].

Оскільки підготовка кадрів з анімаційної діяльності в Швейцарії здійснюється на рівні коледжу, практично поза університетських структур, це і є те, що відрізняє її від Канади, США, де підготовка педагогів вільного часу є частиною університетської системи.

Характерною рисою Швейцарії є те, що студентами таких шкіл стають люди більш старшого віку. Так, аналіз вікової категорії студентів у німецькомовній частині Швейцарії засвідчив, що близько 60% всіх студентів старше 30 років, близько 17% – старше 40 років. Лише 10% серед них мають вік від 21 до 25 років. Це пояснюється тим, що організація дозвілля населення вимагає «особистої зрілості» фахівця, яка пов'язана з віком і життєвим досвідом. Що стосується співвідношення статей, то, за даними Асоціації, воно приблизно в пропорції 1:1 [1].

Виходячи з вищевикладеного, необхідно зазначити, що використання зарубіжних програм підготовки майбутніх фахівців анімаційної діяльності в системі освіти України можливе лише частково, адже освіта – це, насамперед, джерело власної культури держави, її унікальності та багатства.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, проаналізувавши процес підготовки

спеціалістів анімаційної сфери в зарубіжних країнах, можна констатувати, що освітня система демократичних країн світу має культуротворчу модель, мета якої полягає не тільки в споживанні і трансляції знань, а й у здібності людини відновлювати їх у різних формах соціально-культурної практики, зокрема у дозвіллі.

Наукове усвідомлення та аналіз суті й специфіки підготовки фахівців дозвільної сфери в зарубіжних країнах дозволить удосконалити професіограму фахівця анімаційної діяльності в Україні, визначити об'єктивні можливості й умови поліпшення підготовки фахівців цієї професійної сфери.

Наукова значущість цієї проблеми і є перспективою для подальших досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Валлиманн И. Специфика подготовки социальных работников в Швейцарии / И. Валлиманн. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://lib.uni-dubna.ru/search/files/sr\\_shvec/~sr\\_shvec.htm](http://lib.uni-dubna.ru/search/files/sr_shvec/~sr_shvec.htm)
2. Булыгина И.И. Менеджмент туристской и гостиничной анимации / И.И. Булыгина, Н.И. Гаранин. – М.: Турист, 2008. – 128 с.
3. Дуликов В.З. Социально-культурная работа за рубежом / В.З. Дуликов: –М.: МГУКИ, 2008. – 97 с.
4. Закон України Про вищу освіту. – К.: Парламентське вид-во, 2006. – 64 с.
5. Кірсанов В.В. Класифікація функцій і підготовка кадрів соціокультурних аніматорів у французькій культурології дозвілля (60–90-ті роки) / В.В. Кірсанов // Вісник Книжкової палати. – 2000. – № 10. – С. 32–36
6. Курило Л.В. Теория и практика анимации / Л.В. Курило. – М.: Турист, 2009. – 195 с.
7. Мамбеков Е.Б. Организация досуга во Франции: Анимационная модель: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Б. Мамбеков. – СПб.: Гос. ин-т культуры, 1992. – 16 с.
8. Приезжева Е.М. Социально – культурная анимация в туризме / Е.М. Приезжева. – М.: Турист, 2008. – 63 с.
9. Шульга И.И. Педагогическая анимация в практике социального воспитания за рубежом / И.И. Шульга // Школьные технологии. – 2008. – № 3. – С. 134–136.
10. Ярошенко Н.Н. Социально-культурная анимация / Н.Н. Ярошенко. – М.: РЗИ МГУКИ, 2009. – 126 с.



УДК 378.147.134:37.013.77

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

Манжос Е.О., к. пед. н., старший викладач  
кафедри української та іноземних мов  
Вінницький національний аграрний університет

У статті доведено, що компетентність є інтегративною сукупністю якостей та вмінь, яка вміщує універсальні засоби пошуку, одержання, обробки, подання і передачі інформації, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизацію і перетворення інформації в знання. Це забезпечує студентів знаннями і вміннями ефективною та продуктивною обробкою інформації, аналізу та точної оцінки інформації, одержаної з різних джерел, особливо з Інтернету. Значний вплив на розвиток професійної компетентності здійснюється за допомогою мультимедіа-технологій. З'ясовано, що поняття «компетентність» і «компетенції» у психолого-педагогічній літературі не мають однозначного трактування. Обґрунтовано категоріальні сутності цих понять та наукових підходів до їхніх дефініцій. Розглянуто структуру професійної підготовки фахівців. У статті підтверджено, що в сучасному тлумаченні терміну «інформаційна компетентність» найчастіше мається на увазі використання комп'ютерних інформаційних технологій, а точніше визначення слід трактувати як комп'ютерну інформаційну компетентність. Щодо питання диференціації понять «компетенція» і «компетентність» в аспекті професійної освіти, слушним, на нашу думку, є підхід дослідників, які вважають, що компетенція становить потенціал випускника ВНЗ, а компетентність є актуальним проявом компетенції в діяльності. Досліджено, що домінуючим блоком професійної компетентності є мотивація (спрямованість особистості та її види); якості (здібності, характер і його риси, психологічний стан і процеси); інтегральні характеристики особистості (самосвідомість, індивідуальність).

**Ключові слова:** професійна компетентність, компетенція, комп'ютерна інформаційна компетентність, професійна діяльність, комунікативна компетентність.

В статті доказано, що професійно-комунікативна компетентність являється інтегративною сукупністю якостей і умінь, яка вміщує універсальні способи пошуку, одержання, обробки, представлення і передачі інформації, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизацію і перетворення інформації в знання. Це забезпечує студентів знаннями і вміннями ефективного і продуктивного доступу к інформації і в то же время акуратного аналізу і точної оцінки інформації, одержаної з різних джерел, особливо з Інтернету. Значительное влияние на развитие профессионально-коммуникативной компетентности осуществляется в последнее время с помощью мультимедиа-технологий. Определено то, что понятие «компетентность» и «компетенции» в психолого-педагогической литературе не имеют однозначной трактовки. В статье обоснованы категориальные сущности этих понятий и научные подходы их дефиниций. Рассмотрена структура профессиональной подготовки специалистов. В статье подтверждено, что в современном толковании термина «информационная компетентность» чаще всего подразумевается использование компьютерных информационных технологий, а точное определение следует трактовать как компьютерную информационную компетентность. Относительно вопроса дифференциации понятий «компетенция» и «компетентность» в аспекте профессионального образования, справедливым, по нашему мнению, является подход исследователей, которые считают, что компетенция составляет потенциал выпускника вуза, а компетентность является актуальным проявлением компетенции в деятельности. В статье доказано, что доминирующим блоком профессионально коммуникативной компетентности являются мотивация, качества и интегральные характеристики личности.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, компетенция, компьютерная информационная компетентность, профессиональная деятельность, коммуникативная компетентность.



Manzhos E.A. PECULIARITIES OF THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF AGRARIAN ECONOMY

The article deals with the essence of the concept of “professional and communicative competence” of future specialists of agrarian economy. The professional and communicative competence is an integrated set of skills and abilities that contains universal ways of searching, receiving, processing, presentation and transmission of information, analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization and transformation of information into knowledge. It provides students with the knowledge and skills efficiently and effectively access information and, at the same time, accurate analysis and accurate assessment of information obtained from various sources, especially from the Internet. A significant influence on the development of professional competence carries lately availability of multimedia technologies. It is resulted that the concept of competence and competence in psychological and pedagogical literature are not unambiguous interpretation. The structure of the professional and communicative competence of future specialists is determined. It is substantiated in the article that according to the differentiation concepts professional competence and competence in terms of professional education, reasonable, in our view, is the approach of researchers who believe that competence is potential graduates and competence are important manifestation of competence in the work. It is studied that the dominant unit of professional competence is the motivation (orientation of the individual and its species); quality (ability and his character traits, psychological and processes); integrated personality characteristics (self, individuality). It should be noted that in the modern interpretation of the term “information competence” often involves the use of computer technology, and more precise definition should be interpreted as “computer information competence”.

**Key words:** *professional competence, competence, professional activity, communicative competence, computer informational competence.*

**Постановка проблеми.** Нова система освіти передбачає реформування роботи навчальних закладів, зумовлюючи потреби в оновленні професійної підготовки та професійної діяльності майбутніх фахівців, котрі пов'язані з розвитком засобів комунікації та інформаційних тенденцій у сучасній освіті.

Професійно-комунікативна компетентність є інтегративною сукупністю якостей та вмінь, яка вміщує універсальні способи пошуку, одержання, обробки, подання і передачі інформації, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизації і перетворення інформації в знання. Це забезпечує студентів знаннями і вміннями ефективного та продуктивного доступу до інформації і в той же час акуратного аналізу та точної оцінки інформації, одержаної з різних джерел, особливо з Інтернету. Значний вплив на розвиток професійної компетентності здійснює в останній час наявність мультимедійних технологій.

Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців аграрної сфери в умовах сучасної вищої педагогічної освіти є однією з головних у низці актуальних освітніх проблем. Це зумовлено необхідністю формування у студентів професійного мислення, яке має базуватися на високому рівні теоретичної, методологічної та світоглядної культури [2, с. 330].

Тому виникає необхідність реалізації «більш досконалої концепції та технології, впровадженні нових підходів до вирішення

освітніх завдань на всіх рівнях підготовки, починаючи з початкової і завершуючи вузівською» [5, с. 4].

Одна з основних вимог сучасного ринку праці до фахівця – це, насамперед, відповідний рівень його професійно-термінологічної компетентності: здатність ефективно здійснювати професійну діяльність, гнучкість і мобільність у виконанні функціональних обов'язків, розуміння важливості власних результатів роботи та ін. [4, с. 197]. Тому модернізація сучасної професійно-аграрної освіти насамперед пов'язана з упровадженням компетентнісного підходу в навчальний процес, згідно з яким результати навчальної діяльності оцінюють комплексно – на основі знань, умінь, навичок та компетенцій. У сучасних педагогічних дослідженнях (В. Байденко, Н. Бібік, В. Безпалько, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук, Л. Петровська, Л. Пуховська, О. Савченко, Г. Терещук, А. Хуторський, В. Шапкина та ін.) широко впроваджується компетентнісний підхід, який розглядається дослідниками як методологічний підхід, де пріоритетною є спрямованість студента на навчання, самовизначення та самоактуалізацію.

**Постановка завдання.** Метою цієї статті є визначення теоретичної основи формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців сільського господарства.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З огляду на глобалізацію різних





галузей сільського господарства, приєднання України до Болонського процесу значних змін потребує організація процесу навчання у вищій школі. У Програмі дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі аграрної освіти і науки України зазначено, що пріоритетним завданням нині є створення системи визначення рівня професійно-комунікативної компетентності випускників аграрних навчальних закладів в Україні та розробка методів об'єктивного оцінювання рівня компетентності фахівців певних освітньо-кваліфікаційних рівнів в Україні. Найважливішим завданням сучасної освіти українські науковці визначають її переорієнтацію на визначення компетенцій, що забезпечують якість освіти, адекватну вимогам часу.

У «Великому тлумачному словнику української мови» термін «компетентність» (лат. "competentia") стосується особи, «яка має достатні знання в певній галузі, яка з чим-небудь добре обізнана, тямуща», або «яка має повноваження, повноправна, повновладна» [1, с. 445].

Проблемі формування професійної компетентності присвячені наукові праці С. Бондар, В. Давидова, К. Корсак, А. Маркової, Дж. Равена, В. Стрельникова, С. Тищенко, Л. Хоружої, І. Ящук та ін., в яких представлено загальнотеоретичні питання, що стосуються структури та змісту поняття професійно-комунікативної компетентності. Проблеми формування професійної компетентності розглянуто в працях Н. Баловсяк, І. Бавшина, Б. Беспалова, Д. Мірошина, С. Федорова та ін.

Різні аспекти проблеми компетентності майбутніх фахівців в Україні висвітлювали: І. Гушлевська (поняття компетентності у вітчизняній і зарубіжній педагогіці); О. Локшина (розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу); О. Овчарук (нові орієнтири освітніх інновацій в Україні у контексті компетентнісного підходу до формування змісту шкільної освіти); О. Пометун (компетентнісний підхід як найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти) та ін.

Аналіз цих та інших досліджень засвідчує, що поняття «компетентність» і «компетенція» у психолого-педагогічній літературі не мають однозначного трактування.

Поняття «компетенція» вперше було вжите у США в 1960-і рр. в контексті діяльнісного навчання і передбачало підготовку спеціалістів, здатних конкурувати на ринку праці. Різні дослідники визначають професійно-термінологічну компетенцію як готовність спеціаліста застосовувати на практиці одержані знання, інші – як здатність вирішувати проблеми. Але більшість

дослідників погоджуються з думкою, що компетенція ближча до розуміння «знаю, як», ніж до «знаю, що». Така ж неоднозначність простежується у тлумаченні поняття «компетентність».

Щодо питання диференціації понять «компетенція» і «компетентність» в аспекті професійної освіти, слушним, на нашу думку, є підхід дослідників, які вважають, що професійно-термінологічна компетенція становить потенціал випускника ВНЗ, а компетентність є актуальним проявом компетенції в діяльності. На основі розглянутих джерел і різних підходів робимо висновок, *що професійна компетентність визначає рівень професіоналізму особистості, а досягнення компетентності відбувається через здобуття фахівцем необхідних компетенцій, що становлять мету його професійної діяльності.*

Важливою функцією професійної діяльності майбутнього спеціаліста є комунікативна, яка передбачає обмін інформацією. Іншомовна професійна комунікативна діяльність є засобом передачі форм культури професійної ролі та професійного досвіду. Мовленнєва компетенція дозволяє оволодіння мовою не лише у рецептивному плані, а й у продуктивному – готовність до використання мовних одиниць у процесі професійного навчання. Мовленнєва компетенція забезпечує умови для розвитку мовних здібностей. Комунікативна компетенція є частиною професійної культури майбутнього фахівця, яка збагачує його інформацією про професійні особливості спілкування. Таким чином, комунікативна діяльність майбутнього фахівця сільського господарства – це складний процес відображення професійної культури в процесі діяльності, що вимагає необхідність розширення підходів професійної компетентності студентів у процесі професійної підготовки. Розвиток комунікативної культури в процесі вивчення іноземних мов здійснюється в практичній діяльності, що передбачає організацію різних способів навчання. Використання інтерактивних методів дозволяє засвоювати навчальний матеріал у формі активної діяльності, а не у формі його заучування, вимагаючи застосування індивідуальних пізнавальних стратегій для розвитку комунікативних навиків. Це дозволяє студентам не лише краще засвоїти іноземну мову як предмет вивчення, а й сприяє виробленню умінь, необхідних у майбутній професійній діяльності.

Стрімке збільшення обсягу навчального матеріалу з одночасними тенденціями зменшення часу на його вивчення вимагають інтенсифікації процесу навчання.



Навчання працювати полягає в здатності оволодіти професійними знаннями та вміло оперувати ними, одержавши різні фахові ролі в роботі з колективом [1, с. 31; 3, с. 28; 6, с. 13]. Це зумовлює потребу пошуку ефективних шляхів організації та управління процесом навчання, засобів контролю, засвоєння знань, а також пошуку резервів підвищення якості навчання. Нині джерелом таких резервів може бути застосування в процесі навчання комп'ютерної техніки.

Стрімкий розвиток та активне використання в суспільстві сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) призвели до істотних змін у системі професійної підготовки майбутніх фахівців. Використання засобів ІКТ у професійній освіті є досить актуальним.

Структура професійно-комунікативної компетентності викладачів стає більш комплексною. Епоха інформатизації суспільства передбачає, що студент має чітко усвідомити, що комп'ютер та периферійне обладнання є основними інструментами в його майбутній професійній діяльності, які здатні полегшити розв'язання цілої низки професійних завдань. Саме тому кваліфікованому фахівцю слід вміти серед широкого кола програмних засобів відшукати такий, який досить швидко та ефективно допоможе отримати потрібний результат.

Слід зазначити, що в сучасному тлумаченні терміну «інформаційна компетентність» найчастіше мається на увазі використання комп'ютерних інформаційних технологій, а точніше визначення слід трактувати як комп'ютерну інформаційну компетентність.

**Висновки з проведеного дослідження.** Професійно-комунікативна компетентність є інтегративною сукупністю якостей та вмінь, яка вміщує універсальні способи пошуку, одержання, обробки, подання і передачі інформації, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизацію і перетворення інформації в знання.

Одна з основних вимог сучасного ринку праці до фахівця – це, насамперед, відповідний рівень його професійної компетентності.

Найважливішим завданням сучасної освіти українські науковці визначають її переорієнтацію на визначення професійно-комунікативної компетенції.

Професійно-комунікативна компетентність визначає рівень професіоналізму особистості, а досягнення компетентності відбувається через здобуття фахівцем необхідних компетенцій, що становлять мету його професійної діяльності.

У зв'язку з невідпинним зростанням об'єму інформаційного потоку та виникненням нових джерел інформації та її користувачів, акцент у розробці моделей пошуку та аналізу інформації зміщується на здатність шукачів інформації розуміти, відобразити, професійно спілкуватися та критично мислити.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і головний редактор В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
2. Дичківська І.М. Формування інтелектуальних мотивів у контексті інноваційного навчання в підготовці фахівців: методологія, технологія, теорія, досвід, проблеми / І.М. Дичківська // Збірник наукових праць. Ч. 3. – Київ – Вінниця, 2003. – С. 327–331.
3. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: [навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів] / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
4. Кірсанов В.В. Технологія проектування поліфункціональних соціально-культурних програм / В.В. Кірсанов // Вісник КНУКіМ. «Педагогіка». – 2002, № 6. – С. 23–28.
5. Підласий І.П., Трипольська С.А. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І.П. Підласий, С.А. Трипольська // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С. 3–8.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 1998. – 255 с.



УДК 378.011.3-051: 654.197

## ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ТЕЛЕЖУРНАЛІСТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ (ЕКСПЕРИМЕНТ)

Носова К.В., аспірант  
кафедри педагогіки

*ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»*

У статті розглянуто питання формування культури професійного спілкування майбутніх тележурналістів, яке сьогодні є дуже актуальним. Доцільність дослідження постає у зв'язку з необхідністю педагогічно забезпечити цей процес та внести в нього важливі елементи педагогіки.

**Ключові слова:** вища школа, професійна підготовка, майбутні тележурналісти, педагогіка, формування.

В статье рассмотрены вопросы формирования культуры профессионального общения будущих тележурналистов, которое сегодня является очень актуальным. Целесообразность исследования возникает в связи с необходимостью педагогически обеспечить этот процесс и внести в него важные элементы педагогики.

**Ключевые слова:** высшая школа, профессиональная подготовка, будущие тележурналисты, педагогика, формирование.

Nosova K.V. FORMATION OF CULTURAL COMMUNICATION PROFESSIONAL FUTURE JOURNALIST IN HIGH SCHOOL (EXPERIMENTS)

The questions of creating a culture of professional communication of future broadcasters. Clarified that today is very important. The feasibility study presented by the need to ensure that pedagogical process and make it important elements of pedagogy.

**Key words:** higher education, professional training, future journalist, pedagogy formation.

**Постановка проблеми.** Система освіти України перебуває в стані, що не задовольняє вимоги, які постають перед нею. Так, проблема формування культури професійного спілкування у майбутніх тележурналістів набула сьогодні особливої актуальності [1]. Доцільність дослідження постає у зв'язку з необхідністю педагогічно забезпечити цей процес, внести в нього важливі елементи педагогіки. Особливе значення має процес формування культури професійного спілкування в системі освіти, зокрема у вищій школі, що пояснюється специфікою студентства – майбутніх тележурналістів – як особливої групи, яка в змозі буди носієм культури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових та методичних джерел вітчизняних та зарубіжних дослідників із проблеми культури професійного спілкування свідчить про наявність чималого фонду наукових знань її різноманітних аспектів (Е. Багіров, І. Бех, М. Васильєва, Н. Волкова, В. Давидов, М. Кім, М. Назаров, І. Олійник, К. Роджерс, В. Суруханов, В. Теплюк, Т. Чмут, Т. Чайка, Б. Фірсов, М. Шадсон, І. Юшук та ін.

**Постановка завдання.** Мета наукової статті полягає у тому, щоб провести аналіз експерименту дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вирішення дослідницьких завдань

стало завершальною частиною дослідно-експериментальної роботи з проблеми формування культури професійного спілкування у майбутніх тележурналістів. Після організації та здійснення експериментального навчання, яке відбувалося під впливом спеціально розроблених нами педагогічних умов (щодо конкретизації мети та модернізації змісту формування культури професійного спілкування у майбутніх тележурналістів, щодо застосування в якості провідної технології підготовки тренінгової технології навчання та спрямування процесу та компонентного складу професійного спілкування), ми провели повторну діагностику рівня підготовки майбутніх тележурналістів. Основне завдання полягало у виявленні змін рівня підготовки студентів контрольної та експериментальної груп із подальшим порівнянням та зіставленням результатів.

Для вивчення рівня сформованості культури професійного спілкування в студентів обох груп ми застосовували основні, складені нами діагностичні методики (самооцінки та оцінки експертів), та дві додаткові методики [2, с. 9]. Дані, які були отримані під час повторної діагностики, було математично та статистично оброблені за допомогою критерію Пірсона  $\chi^2$ , t-критерію Стьюдента, критерію Фішера  $f$  і коефіцієнта кореляції Спірмена та зібрано у зведені



таблиці, аналіз яких надає можливість відстежити динаміку змін, що відображають просування майбутніх тележурналістів до оптимального рівня формування культури професійного спілкування.

Розглянемо результати аналізу емпіричних даних відповідно до науково-теоретичного критерію підготовки.

Грунтуючись на результатах, ми можемо стверджувати, що після експериментального дослідження розбіжності числових значень самооцінок студентів контрольної та експериментальної груп за всіма позиціями стали більш помітними. Середні бали за всіма позиціями в обох групах збільшилися, але на різні величини. У студентів контрольної групи високих значень сягнули дві позиції блоків професійних знань (уявлення про загальні цілі культури професійного спілкування – 3,91 бала та знання про вербальні та невербальні засоби спілкування – 3,86 бала), інші ж позиції залишилися на середньому рівні. Оволодіння цими блоками знань було достатньо доступним під час традиційного навчання, можливим завдяки найбільшій інформаційній відповідності у змісті.

Розглянувши результати дослідження мотиваційної основи задоволеності сучасним станом організації та проведення підготовки до професійної діяльності формування, ми можемо відзначити в студентів експериментальної групи сформовану професійну мотивацію, їхню націленість на успішне відтворення цього напрямку діяльності в майбутньому.

Цікаві зрушення в рівні інтернальності студентів експериментальної групи, який

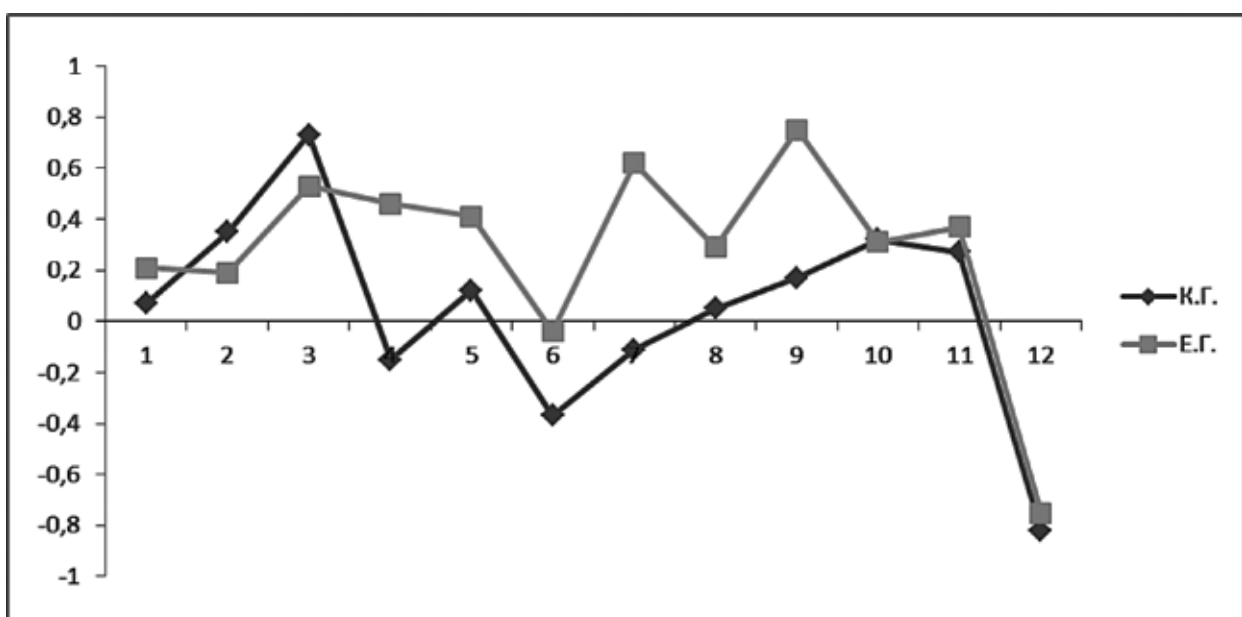
є одним із додаткових показників особистісного критерію, були зафіксовані нами наприкінці формувального етапу експерименту. Результати тестування РСК за методикою Дж. Роттера [2, с. 9].

Ми представили різницю між двома виявленими наприкінці формувального етапу експерименту мотиваційними основами, де числові умовні позначення на горизонтальній осі відповідають 11-ти позиціям списку мотивів (рис. 1).

Ми можемо відзначити в студентів експериментальної групи сформовану професійну мотивацію, їхню націленість на успішне відтворення цього напрямку діяльності в майбутньому.

Цікаві зрушення в рівні інтернальності студентів експериментальної групи, який є одним із додаткових показників особистісного критерію, були зафіксовані нами наприкінці формувального етапу експерименту. Результати тестування РСК за методикою Дж. Роттера наведено в таблиці 1.

Значущих змін у рівні суб'єктивного контролю студентів контрольної групи за час навчання не відбулося. Зміни в бік збільшення відсотків студентів, які виявили свою інтернальність, відстежуються в експериментальній групі майже за всіма шкалами. Найвище відсоткове збільшення відбулося за шкалою інтернальності відносно компетентності (36,55%); інтернальність у галузі досягнень (+35,14%); відсоткове збільшення студентів, які виявили інтернальність у виробничих взаєминах, склав 28,59%. Присутній низький відсоток студентів, у яких сформована інтернальність у галузі невдач (18,45%). Майже не



**Рис. 1. Мотивація формування культури професійного спілкування у майбутніх тележурналістів, зафіксована наприкінці формувального етапу експерименту**



стали визначними показники інтернальності за шкалою міжособистісних взаємин (збільшення +14,57%). Про розвиненість відповідальності свідчать зміни, відмічені нами в рівні суб'єктивного контролю студентів експериментальної групи.

У ході кількох діагностичних зрізів щодо наявності та сформованості професійно важливих для формування культури професійного спілкування якостей протягом експериментального навчання (на його початку та наприкінці) було отримано дані, що підкреслили доказовість позитивних змін, які відбулися у студентів експериментальної групи за особистісним критерієм.

Інформація про спрямованість особистості майбутніх тележурналістів, яка була отримана нами за допомогою методики Б. Басса, дозволила дійти висновків про зміну спрямованості, яка відбулася за час експериментального навчання [3, с. 9]. Якщо на початку експерименту більшість студентів були спрямовані на спілкування (65,44%

студентів були готові віддати першочерговість установленню та підтримці позитивних взаємин з оточуючими, включаючи колеги), а спрямованість на справу посідала друге місце, то наприкінці формувального експерименту спрямованість на спілкування поступила першістю спрямованості майбутніх тележурналістів на справу (зафіксовано максимальний ступінь спрямованості на справу – 50,72%). Це свідчить про розвиток ділових якостей майбутніх фахівців, про наявність усвідомленого відповідального ставлення до культури професійного спілкування.

Використання методики визначення рівня мотивації до успіху, автором якої є Т. Елерс, надало нам можливість виявити сформованість додаткового показника особистісного критерію, який має забезпечувати стабільний розвиток усіх трьох необхідних для формування культури професійного спілкування у майбутніх тележурналістів якостей. Отже, за час експе-

Таблиця 1

### Зіставлення показників рівня суб'єктивного контролю студентів (рівня інтернальності за Дж. Роттером)

№	Шкали інтернальності	На констатувальному етапі (студенти)		На констатувальному етапі (експерти)		Наприкінці формувального етапу (студ.)		Наприкінці формувального етапу (експерти)	
		КГ (у %)	ЕГ (у %)	КГ (у %)	ЕГ (у %)	КГ (у %)	ЕГ (у %)	КГ (у %)	ЕГ (у %)
1	Інтернальність у галузі досягнень	43,37	46,37	40,35	39,23	78,51	55,05	46,34	58,43
2	Інтернальність у галузі невдач	11,22	7,73	9,34	5,35	29,67	10,08	12,87	9,11
3	Інтернальність у міжособистісних взаєминах	19,39	15,46	17,28	13,18	22,96	43,21	21,11	40,65
4	Інтернальність у виробничих взаєминах	15,31	12,08	13,30	10,05	43,90	35,16	16,87	33,11
5	Інтернальність щодо здорового способу життя	28,06	30,92	25,05	28,91	33,65	34,03	30,67	29,76
6	Інтернальність щодо компетентності	52,04	48,31	49,02	45,30	56,59	52,46	52,11	49,17

Таблиця 2

### Зіставлення загальних оцінок рівня формування культури професійного спілкування у майбутніх тележурналістів

Рівень	На констатувальному етапі		Наприкінці формувального етапу	
	КГ (у %)	ЕГ (у %)	КГ (у %)	ЕГ (у %)
Оптимальний	4,08	3,86	10,20	27,55
Базовий	31,63	34,30	49,49	58,45
Елементарний	64,29	61,84	40,31	14,00



риментального навчання відбулися значні зміни рівня мотивації до успіху в студентів експериментальної групи. Майже половина студентів залишилася на середньому рівні мотивації до успіху (50,24% до та 55,07% після експериментального навчання). Суттєві розбіжності зафіксовано щодо високого рівня мотивації (37,2% замість 15,94%, отриманих на початку).

Використана нами методика Н. Водоп'янової виявила інформацію щодо належності студентів експериментальної групи до психологічних типів стосовно рівнів активності та оптимізму. Протягом навчання за спеціально створеними педагогічними умовами серед студентів збільшився відсоток таких, які стали більш оптимістично дивитися в професійне майбутнє та впевнено відчувати себе в якості фахівців (зростання групи «активних оптимістів» становить +16,42%), більш реально та відповідально ставитися до отримання освіти за фахом, до подій особистого та майбутнього професійного життя (збільшення групи «реалістів» +3,87%).

Представимо оцінки рівня формування культури професійного спілкування у майбутніх тележурналістів, надані експертами. Відсотковий вираз оцінних даних, отриманих до та після проведення експерименту, представлено для зіставлення в таблиці 2.

Отже, ми бачимо, що, за оцінками експертів, кількість студентів експериментальної групи з елементарним рівнем підготовки зменшилася з 61,84% до 14%, але збільшилася кількість студентів експериментальної групи з базовим рівнем з 34,30% до 58,45% та збільшилася кількість студентів з оптимальним рівнем формування культури професійного спілкування майбутніх тележурналістів з 3,86% до 27,55%. Розбіжність між показниками сформованості рівня підготовки студентів контрольної групи, які навчалися за традиційної схемою, до та після експерименту не набула статусу статистично значущої.

Також цікавою для нас виявилася інформація щодо належності студентів експериментальної групи до психологічних типів стосовно рівнів активності та оптимізму, отримана за методикою Н. Водоп'янової [4, с. 19]. Протягом навчання за спеціально створеними педагогічними умовами серед студентів збільшився відсоток таких, які стали більш оптимістично дивитися в професійне майбутнє та впевнено відчувати себе в якості фахівців (зростання групи «активних оптимістів» становить +16,42%), більш реально та відповідально ставитися до отримання освіти за фахом, до подій особистого та майбутнього професій-

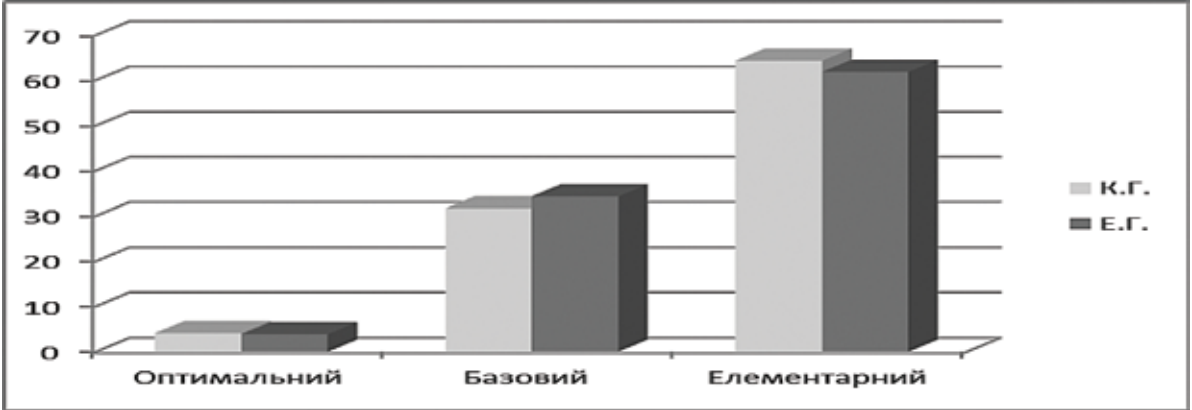


Рис. 2. Відсотковий розподіл студентів контрольної та експериментальної груп за рівнями підготовки на констатувальному етапі експерименту

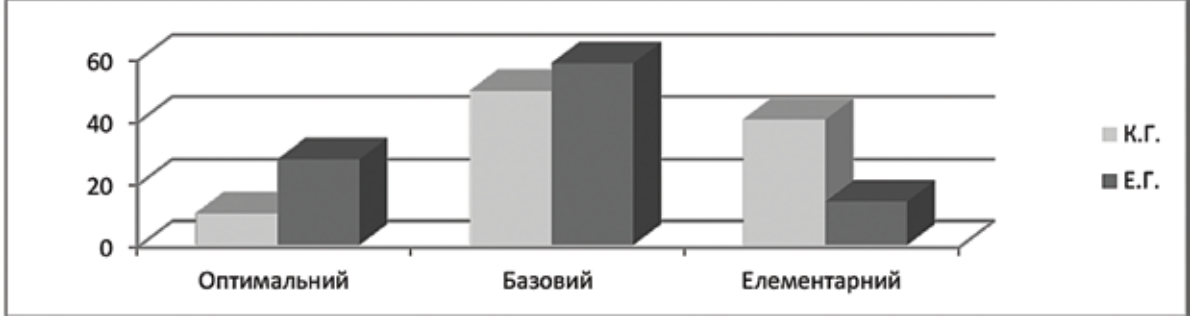


Рис. 3. Відсотковий розподіл студентів контрольної та експериментальної груп за рівнями підготовки наприкінці формувального етапу експерименту



ного життя (збільшення групи «реалістів» +3,87%). Для наочності ми представили відсотковий розподіл студентів контрольної та експериментальної груп за рівнями формування культури професійного спілкування, зафіксований на початку констатувального та наприкінці формувального етапів експерименту, у двох гістограмах на рисунках 2 та 3.

Якщо ми візуально порівнюємо дві гістограми, то побачимо позитивні кількісні зрушення після проведення експериментального навчання. Засвоєні професійні знання, освоєні вміння реалізовувати професійні функції, сформовані професійно важливі якості у майбутніх тележурналістів дозволили їм піднятися на більш високий рівень формування культури професійного спілкування, ніж у половини студентів, який було оцінено як стабільний базовий, а майже третина студентів експериментальної групи досягла високого (оптимального) рівня.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, спираючись на статистично доведену очевидну різницю в отриманих під

час дослідно-експериментальної роботи результатах, які характеризують три критерії формування культури професійного спілкування, ми можемо зробити висновок про високу ефективність упровадження педагогічних умов формування культури професійного спілкування.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – Постанова від 3 листопада 1993 р., № 896. – Київ.
2. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: [учеб. пособие] / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издат. Дом, 2002.
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: [учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2002.
4. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
5. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога : [учеб. пособие] / Е.М. Семенова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 224 с.



УДК 002.8(001.378):37

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ НАПИСАННЯ ДІЛОВОГО ЛИСТА СТУДЕНТІВ ВНЗ

Петльована Л.Л., к. пед. н., доцент  
кафедри іноземних мов  
Хмельницький національний університет

У статті розглянуто проблему навчання написанню ділового листа англійською мовою студентами ВНЗ. Визначено основні складності, з якими стикаються студенти під час написання ділового листа. Запропоновано методику навчання написанню ділових листів.

**Ключові слова:** писемне мовлення, офіційно-ділова сфера, текстовий матеріал, рецептивні вправи, репродуктивні вправи, репродуктивно-продуктивні вправи, продуктивні вправи.

В статье рассмотрена проблема обучения написанию делового письма на английском языке студентами вузов. Определены основные сложности, с которыми сталкиваются студенты при написании делового письма. Предложена методика обучения написанию деловых писем.

**Ключевые слова:** письменная речь, официально деловая сфера, текстовый материал, рецептивные упражнения, репродуктивные упражнения, репродуктивно-продуктивные упражнения, продуктивные упражнения.

Petliovana L.L. METHODS OF TEACHING WRITING BUSINESS LETTERS UNIVERSITY STUDENTS

The article covers the problem of teaching writing business letters in English by university students. The main difficulties faced by students when writing business letters have been identified. The method of teaching writing business letters has been offered.

**Key words:** written speech, official-business sphere, text material, receptive exercises, reproductive exercises, reproductive and productive exercise, productive exercises.

**Постановка проблеми.** Стрімке збільшення обсягів і темпів обміну інформацією, прискорений розвиток комп'ютерного зв'язку – головного інструменту професійних контактів – вивели в середині 1990-х років письмову комунікацію на перший план. При збереженні важливості і цінності усного спілкування сьогодні «практично 80% інформаційного обміну в сфері науки, техніки і технологій як усередині організацій, так і між ними здійснюється за допомогою телекомунікацій, а саме в письмовому вигляді».

Незважаючи на те, що телефон і телеграф значно звузили сферу поширення листування і стали конкуруючими засобами зв'язку, лист зберігає свою силу і в наші дні: в соціально-побутовій сфері, зокрема, завдяки тому, що він є найдоступнішим і найдешевшим засобом комунікації розділених у просторі людей, а в професійно-діловій тому, що лист – це документ.

Величезну роль у сучасному міжнародному діловому житті відіграють і розмови по телефону. Але, тим не менше, саме обмін листами (незалежно від того, яким чином вони пересилаються – звичайною або електронною поштою чи за допомогою телефаксу) залишається найбільш економічним і оперативним способом передачі й отримання інформації. І надзвичайно важливо те, наскільки правильно написано

лист. У міжнародному листуванні це значимо втричі. За інших рівних умов (маючи на увазі насамперед змістовну сторону листа) успіху доб'ється той, хто пише свої листи з урахуванням всіх правил, норм і стилів, прийнятих в міжнародному листуванні.

На жаль, число людей в нашій країні, які вільно володіють англійською мовою, до сих пір не велика. А тих, хто може грамотно вести ділову переписку на мові, яка сьогодні є інструментом міжнародного спілкування, ще менше.

Норми усного мовлення далеко не завжди застосовні в листуванні. Листуванню електронною поштою притаманний свій стиль. У діловій комунікації дотримуються різні рівні субординації. Існують правила письмового спілкування з незнайомим і з давнім партнером, порядок звернення до компанії загалом і до окремої особи, до чоловіка і до жінки і т. д.

Формування навичок і вмінь мовленнєвої комунікації є провідною метою навчання іноземним мовам загалом і англійської зокрема. Це набуває особливої актуальності в тих випадках, коли мова йде про оволодіння професією, яка передбачає володіння англійською мовою для здійснення роботи за фахом. Також слід зазначити, що порядок з усним мовленням в ряді випадків необхідне і оволодіння письмовим, причому на тому рівні, який дозволив би майбутнім ви-





пускникам вузів здійснювати повноцінне ділове спілкування на мові, що вивчається. Цілком підтримуємо Л.П. Федоренко, що писемне мовлення є вторинним стосовно до усного, а навички та вміння писемного мовлення формуються на основі наявних здібностей усної мовної комунікації, і її повноцінне формування і розвиток є запорукою розвитку здібностей писемного мовлення на мові, що вивчається [3, с. 45].

Необхідно відзначити, що навчання англійської мови студентів, чия професійна діяльність тісно пов'язана з використанням мовленнєвих навичок і умінь, є невід'ємним елементом формальної підготовки і повинна носити комплексний характер. Введення в навчальний процес дисципліни «Ділова англійська мова» є рішенням цього завдання.

Це передбачає, серед іншого, і розвиток здібностей до ділового спілкування як в усній, так і в письмовій формі. Однак незважаючи на те, що останнім часом почали використовуватися навчальні посібники та методичні комплекси нового покоління, аналіз успішності студентів показує, що говорити про повноцінний розвиток подібних умінь передчасно.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Доцільність і актуальність розробки і створення програм підготовки молоді до життя в нових умовах підтверджується даними ряду дослідників останніх років, які вивчали проблему навчання ділового спілкування (М.Г. Соколова, А.І. Таюрський, І.В. Павлова).

М.Г. Соколова (1997 р.) в своїй роботі виділила таке вміння, як ведення ділових переговорів. А.І. Таюрський (1994 р.) займався питаннями підготовки менеджерів. І.В. Павловою (2000 р.) розроблено курс ділової англійської мови для студентів, в якому, хоча і приділяється увага діловим листам (далі – ДЛ), однак процес навчання в основному будується на різних видах читання автентичних текстів ділового змісту.

Вивчення педагогічних і методичних робіт (Т.М. Лазаренко, І.В. Павлова, М.Г. Соколова, А.І. Таюрський та ін.), наші спостереження та результати анкетування свідчать про те, що студенти орієнтовані на майбутню професійну діяльність у ділових сферах: підприємницькій, управлінській, інженерно-економічній.

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні основних труднощів, з якими стикаються студенти під час написання ДЛ та запропонувати методику навчання їх написанню.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Важливим елементом офіційно-ділової сфери, як було сказано вище,

є кореспонденція в різних формах: листи, факси, телеграми, електронні повідомлення. Вміння писемного мовлення в даний час широко затребуване як у професійній, так і в суспільній сферах діяльності.

Епістолярний жанр передбачає дистанційне спілкування за допомогою написання листів різних видів. На думку Л.В. Нижникова, якого підтримують багато вчених, листи поділяються на три види: офіційно-ділові, приватні офіційні і приватні неофіційні. ДЛ в сучасну епоху залишаються важливим джерелом інформації й мають ряд переваг порівняно з іншими засобами ділової комунікації: вони фіксують інформацію, на яку можна послатися згодом, можуть бути засобом передачі конфіденційної інформації та дають можливість вести складні й трудомісткі справи, коли учасники епістолярного спілкування можуть перебувати в різних містах і країнах. Приватні офіційні листи характеризуються особливим способом передачі інформації: вони відображають певну ситуацію і відрізняються єдністю теми, особливим графічним оформленням, композиційною побудовою, документальністю і використанням засобів мовного етикету, який, в свою чергу, є невід'ємною частиною офіційно-ділового стилю англійської мови [2, с. 86].

Більшості майбутніх фахівців, якими є наші студенти, у своїй практичній діяльності доводиться стикатися з листами перших двох видів: офіційно-діловими та приватними офіційними. Особливо слід відзначити той факт, що в наш час роль комунікації за допомогою листування в діловому світі значно зростає. Це пов'язано, насамперед, з розвитком високих технологій, провідне місце серед яких належить мережі Інтернет, яка не тільки спростила ділове спілкування, а й надала безліч нових можливостей для спілкування в процесі професійної діяльності.

Слід підкреслити, що ділове листування відрізняється рядом лексичних і стилістичних особливостей. Її відрізняють інформативність, з одного боку, і лаконічність – з іншого. При цьому згідно із законодавством більшості розвинених держав світу граматичні помилки або стилістичні недоліки позбавляють ДЛ юридичної сили. У зв'язку з цим стає очевидним, що навчання епістолярного жанру студентів має включати знайомство з його стилістичними особливостями, збагачення словникового запасу, а саме термінологічної лексики, а також передбачати практичну роботу над складанням текстів різних ДЛ, якій в цьому процесі повинна відводитися провідна роль.

Лист – це вміння висловлювати свої думки в письмовій формі, дотримуючись пра-



вил орфографії та пунктуації. Серед видів ділової кореспонденції на іноземній мові можна виділити наступні:

- резюме, супровідні та рекомендаційні листи (CV and covering letters);
- передконтрактне листування (лист-запит, лист-пропозиція, лист-замовлення, лист-підтвердження) (enquiry letters, proposals, orders, confirmations);
- листи-повідомлення (notifications);
- листи-рекламації (letters of complaint);
- листи на різні випадки (привітання, подяки, запрошення) (congratulations, thank-you letters, invitations);
- договори, контракти (agreements, contracts);
- форми імміграційних карток, реєстраційних карт в готелі (immigration cards, registration cards).

В даний час прийнято виділяти два основних підходи до навчання іншомовному писемному мовленню: модель, орієнтована на продукт (product-centered approach) – писемне мовленнєве повідомлення (текстовий підхід), і модель, орієнтована на процес створення мовленнєвого твору в письмовій формі (process-focused approach). Виходячи з того, що для ДЛ особливо важливі формальні характеристики тексту, ми пропонуємо покласти в основу навчання перший метод, тобто шлях від аналізу тексту-зразка (при поступовому зменшенні опори на зразок) до створення самостійного писемного повідомлення. Внаслідок цього велике значення для навчання написання ДЛ має відбір текстів. Текстовий матеріал повинен бути ретельно відібраним. Тексти-зразки повинні відображати лексичні, фразеологічні, граматичні особливості, характерні для ДЛ. Інформація, яку містять тексти, повинна відповідати наступним вимогам:

- наявність новизни в прагматичному плані, тобто все те нове, що студенти дізнаються з текстів, повинно слугувати матеріалом для пізнання етносоціокультурної реальності, на фоні якої відбувається міжкультурне спілкування;
- орієнтування на інтереси і потреби студентів [1, с. 73].

Аналіз посібників та підручників, як вітчизняних, так і зарубіжних, показав, що вони містять різноманітні зразки ДЛ, однак система вправ потребує доповнень. Найчастіше укладачі тих чи інших НМК не проводять грані між комунікативними і умовно-комунікативними вправами, не включають вправи, спрямовані на формування вмінь зіставляти факти, коментувати їх, аргументувати, викладати матеріал/факти зв'язано та послідовно.

Ми вважаємо, що система вправ повинна включати рецептивні та експресивні вправи, останні, в свою чергу, можуть поділятися на репродуктивні, репродуктивно-продуктивні та продуктивні. На нашу думку, подібна класифікація краще відображає психологічний процес засвоєння матеріалу на основі текстового підходу та характеристику вправ за способом виконання. Розглянемо дану систему вправ на прикладі супровідного листа.

1. **Рецептивні вправи**, направлені на сприйняття тексту-зразка та на його наступний аналіз. Метою даних вправ є виявлення та усвідомлення студентами особливостей змісту, мовлення, стилю та оформлення ДЛ, включаючи соціокультурний компонент.

До комплексу ми включили декілька рецептивних вправ, направлених на аналіз структури та стилю ДЛ, та одну вправу, направлену на ознайомлення з особливостями англійського та американського варіантів ДЛ.

#### **Вправа 1**

Match the number with the name of the part of the letter.

#### **Вправа 2**

Read the following letters. Letter A is an application letter for a job and Letter B is a letter to a friend. Then answer the following questions:

– What is the purpose of writing these two letters?

– What is the difference between the application letter and a letter to a friend?

(Compare their structure, content, words and expressions used in each of them)

#### **Вправа 3**

Match the forms of address 1–4 to the people a–d.

1 Dear Sir or Madam

2 Dear Mr Smith

3 Dear Ms / Mrs / Miss Biggs

4 Dear Pierre

a. a man whose surname you know

b. someone you know quite well

c. a person whose name you do not know

d. a woman whose surname you know

#### **Вправа 4**

Read the covering letter below and answer these questions.

a. What job do you think the writer is applying for?

b. What kind of organization does he want to work for?

c. How well does he 'sell' himself?

#### **Вправа 5**

The letter is divided into four paragraphs. In which paragraph (1–4) does he:

a. state his enthusiasm and interest?



- b. say when he could be interviewed?
- c. show that he knows something about the organization he wants to work for?
- d. say how he heard about the job and state his interest in it?
- e. describe his practical work experience?
- f. include details of experience or relevant skills?

**Вправа 6**

Read two letters. Mark the letter in an American variant of the language. Underline all differences that you will find out between two letters.

**2. Репродуктивні вправи** – це вправи з максимальною опорою на зразок. Це можуть бути вправи на заповнення пропусків, доповнення речень, об'єднання речень в абзаци, логічне перегрупування речень в абзаци. Наявність комунікативного завдання у вправах даного типу не обов'язкова. Метою даних вправ є оволодіння мовленнєвим матеріалом для послідувального створення власного висловлення, тренування структури, пунктуаційних та стилістичних особливостей ДЛ, а також вміння послідовно викладати зміст.

**Вправа 1**

You write a letter to a firm and you address it:

- a) to a concrete person in a firm
- b) rather to a firm than to an individual

Write your salutation and a complimentary close for each of these cases.

**Вправа 2**

Rewrite the letter arranging all its parts in a logical order.

**Вправа 3**

The sentences given below have been left out of the following letter. Rewrite the letter putting the sentences back in appropriate places.

**Вправа 4**

From the previous exercises write out at least two sentences that help to express the following ideas:

- я хотів би прийти на співбесіду;
- я маю відповідну кваліфікацію;
- я хочу одержати посаду.

**Вправа 5**

Fill in the gaps in the letter using the words from the list below.

**Вправа 6**

Rewrite the letter correcting mistakes that have been done in all parts of the letter. It can be both mistakes in style, grammar and in punctuation [4, с. 36].

Досить велика кількість репродуктивних вправ пояснюється тим, що на прикладі супровідного листа – першому виду ДЛ, який вивчають студенти – вони засвоюють характерні особливості ДЛ загалом. В інших комплексах частка цих вправ менша.

**3. Репродуктивно-продуктивні вправи** націлені на використання студентами при складанні текстів матеріалу, який вони засвоїли в попередніх вправах, для вирішення комунікативних завдань в заданих ситуаціях за наявності опор. Використовуються різні опори: вербальні (ключові слова, фрази та вирази, план) та вербально-винахідні (логічна схема висловлювання, оголошення). Їх метою є вдосконалення вміння логічно, зв'язано складати текст листа, дотримуватись стилю, правильного оформлення; формування вміння доводити та аргументувати (для листа-скарги).

**Вправа 1**

Here is a letter of application for a job written by your friend. He asked you to correct some mistakes that he had done. There are no grammar mistakes, but there are mistakes of other kinds:

the punctuation is wrong;

– the style is too informal;

– some of the information is irrelevant;

– conventions are broken, e. g. of address, salutation, position of sender's name.

There are similar mistakes on the envelope. Correct them.

In pairs, study it carefully and discuss the mistakes. Then write the letter of application for a job. Include where you saw the advertisement, and say briefly why you are interested in the job and what your qualifications are. Conclude by asking for further details and/or an application form.

**Вправа 2**

Read the following advertisement and then the sample answer below. Discuss with a partner what the main problem with the answer is. Then work together and rewrite it in a more appropriate way.

**Вправа 3**

You help your friend to write an application letter for a job. You have already written a rough copy of the letter and now you have to write a final variant. So read the rough copy of an application letter. Rewrite it, reorganizing the notes into the right order. Correct the mistakes in the letter. Add the information you think can be necessary here and exclude all unnecessary things.

**Вправа 4**

You see the following job advertisement in a local newspaper. You are quite interested but would like some extra information.

Read carefully the advertisement and the notes which you have made below. Then write your letter:

a) saying why you think you would be particularly suitable for this job;

b) asking for extra information as suggested by the handwritten notes below.



### **Вправа 5**

You have found a position of a guide with English-speaking tourists. Some days ago you have written the beginning and the end of the letter. And now you decide to write an appropriate body of the letter.

### **Вправа 6**

You are looking for a job of a computer designer in one of the European companies. You have to complete the following application for a job using the cue words provided [4, с. 67].

4. **Продуктивні вправи** – пропонують творчі рішення ситуації студентами. Вони забезпечують новизну ситуації, певний рівень мовленнєвої активності та самостійності того, хто пише, вербальне та структурне різноманіття його висловлювань.

Продуктивні вправи потребують нових логічно-змістових рішень, що призводять до знаходження нешаблонних засобів вираження думки, до творчих рішень проблеми. Метою цих вправ є вдосконалення вміння викладати матеріал/факти зв'язно та послідовно, обирати стиль письмового повідомлення в залежності від ситуації спілкування, вміння планувати своє повідомлення, вміння порівнювати та зіставляти факти, вміння повідомляти та запитувати інформацію, вміння коментувати явище та висловлювати свою думку. Ці вправи мають творчий, продуктивний характер та потребують від студентів вміння висловлювати свої думки в письмовій формі без безпосередньої опори на вербальні елементи. В якості основних параметрів мовленнєвих (за нашою класифікацією – продуктивних) вправ виділяють також вмотивованість мовленнєвого вчинку, складність, зв'язність матеріалу та напруження мислення. Найважливішим засобом мотивації навчання є ситуація. Ми намагались створити мовленнєві ситуації у наших продуктивних вправах за допомогою моделювання проблемних ситуацій, які повинні викликати у студентів бажання і необхідність користуватись мовою як засобом спілкування.

### **Вправа 1**

Choose one of the advertisements and try to write your own application letter.

### **Вправа 2**

You have seen the following advertisement in the newspaper. Write your application letter expressing your desire to take one of the position.

### **Вправа 3**

You have a resume that shows your rich experience and high qualification as an interpreter. Some days ago you saw an advertisement that offered a position of an interpreter in Intourist [4, с. 79].

Для створення комплексу вправ ми намагались якомога повніше проаналізувати такий вид мовленнєвої діяльності, як письмове мовлення. Для цього ми проаналізували літературу, присвячену цій проблемі, а також намагались узагальнити досвід викладачів. До комплексу були включені автентичні тексти, які відповідають темам, що вивчаються студентами в університеті з дисципліни «Ділова англійська мова». Матеріали для вправ були взяті із зарубіжних посібників, але була змінена їхня послідовність.

### **Висновки з проведеного дослідження.**

З наведеного вище можна зробити наступні висновки: навчання діловому листуванню студентів вузу є обов'язковою умовою їх успішної професійної інтеграції на сучасному ринку праці. Знання законів іншомовної ділової комунікації дозволить фахівцям різних сфер брати участь у міжнародних заходах, активніше налагоджувати зв'язок із бізнес-партнерами, отримати роботу в іноземних фірмах або відкрити своє власне спільне підприємство.

### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Алина И.А. Обучение написанию делового письма учащихся 10–11 классов школ с углублённым изучением иностранного языка / И.А. Алина, М.Ю. Вакаева // Санкт-Петербург : КАРО, 2003. – С. 68–81.
2. Нижникова Л.В. Письмо как тип текста.: диссертация ... кандидата филологических наук: спец. 10.02.04 «Германские языки» / Л.В. Нижникова. – Одесса, 1991. – 159 с.
3. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи : [учеб. пособ.] / Л.П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 159 с.
4. Jon Naunton, Mark Tulip ProFile (Pre-Intermediate) SB. Oxford University Press, 2011. – 144 pp.



УДК 371.132

## СТВОРЕННЯ ПРОБЛЕМНОЇ СИТУАЦІЇ ЯК УМОВА АКТИВІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Повідайчик О.С., к. пед. н.,  
доцент кафедри соціології та соціальної роботи  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

У статті досліджується проблема формування готовності студентів до науково-дослідницької роботи, зокрема в процесі проблемного навчання. Розкрито особливості проблемного навчання як інноваційної освітньої технології. Проаналізовано основні етапи створення проблемної ситуації як основи проблемного навчання. Здійснено типологію проблемних ситуацій. Розглянуто специфіку їхнього застосування під час різних форм організації навчально-виховного процесу.

**Ключові слова:** професійна підготовка фахівців, науково-дослідницька робота, проблемне навчання, проблемна ситуація, вирішення суперечностей.

В статье исследуется проблема формирования готовности студентов к научно-исследовательской работе, в частности в процессе проблемного обучения. Раскрыты особенности проблемного обучения как инновационной образовательной технологии. Проанализированы основные этапы создания проблемной ситуации как основы проблемного обучения. Осуществлено типологию проблемных ситуаций. Рассмотрена специфика их применения при различных формах организации учебно-воспитанного процесса.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка специалистов, научно-исследовательская работа, проблемное обучение, проблемная ситуация, решение противоречий.

Povidaychik O.S. CREATION OF THE PROBLEMATIC SITUATION AS A CONDITION OF ACTIVATION OF STUDENTS' SCIENTIFIC AND RESEARCH WORK

This article examines the problem of formation of students' readiness to scientific and research work, particularly in the process of problematic learning. The features of problematic learning as an innovative educational technology are revealed in the article. There are analyzed the main steps of creation of the problematic situation as the base of problematic learning. The typology of problematic situations is determined and the specificity of their application during various forms of organization of educational process is highlighted.

**Key words:** professional training of specialists, scientific and research work, problematic learning, problematic situation, resolving of contradictions.

**Постановка проблеми.** Сучасний період розвитку суспільства характеризується змінами у всіх сферах життєдіяльності людини. Швидкі темпи соціально-економічних перетворень у країні, зміна ціннісних орієнтацій, збільшення обсягу інформації зумовили виникнення низки вимог, які пред'являються до системи вищої професійної освіти. Особливої актуальності набуває проблема підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних адекватно сприймати складні життєві обставини, правильно їх оцінювати, швидко адаптуватися до нових пізнавальних ситуацій, прогнозувати результати власної діяльності, використовуючи інтелектуальний і творчий потенціал. На кожному рівні навчання невідомо розвивати творче мислення студентів, їхні дослідницькі вміння, без яких неможливо як продовжувати освіту, так і реалізуватися на ринку праці. У зв'язку з цим науково-дослідницька діяльність набуває все більшого значення і стає визначальним компонентом професійної підготовки майбутніх фахівців.

Формування готовності спеціалістів до науково-дослідницької роботи (далі – НДР) як професійно значущої властивості здійснюється в рамках цілісних процесів фахової підготовки і розвитку особистості за дотримання певних педагогічних умов. Серед інших визначальну роль відіграє проблемне навчання, загальною тенденцією якого є зближення навчального і наукового пізнання, розвиток активності, самостійності, творчого мислення студентів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування готовності студентів до науково-дослідницької роботи є предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних вчених. Так, поняття НДР та її складові досліджують Н. Гавриш, П. Горкуненко, В. Мюррей, В. Раєвський, І. Лернер та ін. Питання активізації дослідницької діяльності студентів вирішують Є. Венгер, Дж. Грейсон, М. Данилов, К. Делл, О. Дубасенюк, Є. Куклін, Т. Клімов, О. Микитюк, Є. Нікітіна та ін. Разом із тим, аналіз теоретичних і практичних досліджень засвідчує, що можливості проблемного навчання в



процесі підготовки студентів до НДР недостатньо розкрито.

**Постановка завдання.** Метою цієї статті є визначення особливостей проблемного навчання та створення проблемної ситуації в процесі формування готовності студентів до науково-дослідницької роботи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Однією з інноваційних технологій підготовки студентів до НДР у вищих навчальних закладах є проблемне навчання, яке забезпечує розвиток активності, самостійності, розкриття розумових здібностей, що ефективно впливає на засвоєння матеріалу, вносить елементи захоплення, учить долати перешкоди та труднощі [1].

Особливістю сучасного етапу розвитку теорії проблемного навчання є тісний взаємозв'язок процесів навчання, пізнання, дослідження і мислення. Так, на думку В. Шадрикова, процес навчання повинен моделювати процес продуктивного мислення, центральною ланкою якого є створення умов для творчості та наукових відкриттів. Це положення є одним із основних психолого-педагогічних аспектів проблемного навчання. Мислення – це, по суті, пізнання, яке призводить до вирішення проблем або завдань, що постають перед людиною [2].

Завдання, які вирішуються студентами на рівні творчого мислення, завжди мають проблемний зміст, тобто сконструйовані на основі принципу проблемності. Проблемність – це логіко-гносеологічна закономірність взаємозв'язку відображення і творчості з діалектичним законом єдності і боротьби протилежностей [3]. Зазначена закономірність пізнання може бути використана в якості принципу, що лежить в основі таких методів навчання, які сприяють розвитку мислення студентів, формування пізнавальної самостійності і способів дій, що лежать в основі НДР.

З іншого боку, проблемність – це психологічна закономірність мислення, яка визначає зміст і форму пізнавальної діяльності людини. У цьому визначенні проблемності ключовим аспектом є те, що вона сприяє виробленню вмінь і навичок оволодіння знаннями, тобто створює умови для розвитку способів пізнання, на основі чого формуються уявлення про НДР.

Як зазначає Т. Кудрявцев, проблемність є не тільки психологічною категорією, а й дидактичною. Так, в навчальному процесі проблемність проявляється в прагненні й умінні студентів: а) виділяти найбільш важливі, значущі, ключові ідеї та положення і навколо них групувати фактичний матеріал, систему доказів і наслідків (у цьому полягає змістова сторона проблемності); б) долати

пізнавальні труднощі (операційна сторона проблемності); в) стимулювати пізнавальну потребу (мотиваційна сторона) [4].

Таким чином, проблемне навчання, в основі якого лежить психолого-дидактичний принцип проблемності, сприяє формуванню мотивації студентів до оволодіння тими чи іншими знаннями, вміннями та навичками, визначенню мети і змісту пізнавальної потреби.

Суть проблемного навчання зводиться до того, що в процесі професійної підготовки змінюється характер і структура пізнавальної діяльності студентів, а це призводить до розвитку творчого потенціалу особистості. Метою навчання стають не знання самі по собі, а способи отримання цих знань. Проблемне навчання забезпечує формування таких психологічних структур, як: здатність суб'єкта до самостійного переносу раніше засвоєних знань і вмінь у нову ситуацію; визначення проблеми в тій чи іншій ситуації; бачення структури об'єкта і його нових функцій; вміння вбачати альтернативу способам розв'язання і вирішення проблеми. Перераховані риси діяльності формуються тільки в процесі вирішення проблем, під час самостійного пошуку знань. У цих умовах змінюється і роль викладача, основна функція якого полягає не в передачі готової інформації, а в створенні умов для того, щоб студенти здобули її самостійно.

У результаті дослідження проблемного навчання М. Левіна зазначає, що його структура аналогічна структурі науково-дослідницької діяльності, оскільки в процесі вирішення проблемної ситуації присутні елементи, які притаманні дослідницькій діяльності: визначення мети, методів і засобів, вибудовування логіки дослідження, аналіз, висування гіпотез, формулювання висновків як результату дослідження, тобто в процесі вирішення проблемних ситуацій логіка навчального пізнання імітує логіку наукового пізнання. На підставі цього можна зробити висновок, що вирішення проблемних ситуацій сприяє виробленню навичок дослідницької діяльності й формуванню готовності до науково-дослідницької роботи студентів. У зв'язку з цим можна стверджувати про значний потенціал проблемних ситуацій у процесі формування готовності студентів до НДР [5].

З'ясуємо суть поняття «проблемна ситуація» та її роль у процесі формування готовності студентів до НДР.

Вітчизняні й зарубіжні науковці подають різні тлумачення проблемної ситуації, але всі вони єдині в тому, що її характерною ознакою є психологічний стан інтелектуального ускладнення (А. Брушлинський,



М. Гарунов, Є. Коваленко, Т. Кудрявцев, І. Лернер, М. Махмутов, В. Оконь, В. Павленко, М. Ярмаченко). Відповідно, під проблемною ситуацією розуміють психологічний стан розумової взаємодії суб'єкта (студента) з об'єктом пізнання (навчальним матеріалом), який характеризується виникненням інтелектуального ускладнення, при якому студент не може пояснити нове положення або факт на основі отриманих раніше знань або дій. Отже, проблемна ситуація передбачає взаємозв'язок між засвоєними і засвоюваними людиною знаннями і самої людини як суб'єкта пізнання. Саме останній факт зумовлює психологічну основу проблемної ситуації [6].

Проблемна ситуація є досить складним феноменом, який містить не тільки предметно-змістову складову (відоме – конкретні умови завдання, чіткі запитання і невідоме – нові знання і способи діяльності), а й мотиваційний (пізнавальні потреби студента) і особистісний (пізнавальні можливості студента) компоненти. Предметно-змістовий компонент припускає активну пізнавальну діяльність суб'єкта з усвідомлення труднощів і формулювання суперечностей. У процесі вирішення суперечностей студенти засвоюють такі прийоми логічного мислення, як уміння аналізувати, виділяти головні та другорядні ознаки явищ, процесів, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними, вибирати те чи інше судження з декількох можливих, робити висновки, оцінювати їхню правильність, здійснювати перенесення засвоєних знань і способів діяльності в нові умови.

Одним із основних педагогічних завдань під час застосування проблемних ситуацій в процесі навчання є створення умов, за яких ці ситуації будуть «прийняті» студентом. Включення студента в проблемну ситуацію проявляється в тому, що в його свідомості неочікувано виникає психологічне ускладнення, яке формується в результаті пізнавального бар'єру. Психологічно він переживає цей стан як пізнавальне протиріччя, аналіз якого переростає в потребу розкрити сутність досліджуваного явища, тобто проаналізувати причини, які викликають цю суперечність, виявити шляхи і способи виходу з неї. Тому однією з основних умов створення проблемної ситуації є виявлення суперечностей в досліджуваному матеріалі.

Для створення проблемної ситуації, насамперед, необхідно змінити структуру навчального матеріалу з метою виявлення теоретичних можливостей створення суперечностей. Саме виникнення суперечностей сприятиме включенню студента в проблемну ситуацію.

Розглядаючи структуру науково-дослідницької роботи студентів як сукупність мотиваційного, орієнтаційного, діяльнісного і рефлексивного компонентів, виокремимо деякі шляхи їхньої активізації в процесі застосування проблемної ситуації [6]:

- оскільки проблемна ситуація стимулює пізнавальні потреби студента, то в процесі створення і вирішення проблемних ситуацій забезпечується активізація мотиваційного компонента НДР;

- позаяк у ході спільного аналізу проблемної ситуації створюються умови для формування уявлень про логіку наукового пізнання і задіяних розумових процесів, то можливим є створення умов для підвищення рівня орієнтаційного компонента в процесі вирішення проблемних ситуацій;

- оскільки у процесі розв'язання суперечностей, які лежать в основі проблемної ситуації, студенти засвоюють такі прийоми логічного мислення, як уміння аналізувати, виділяти головні й другорядні ознаки явищ, процесів, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними, обирати те чи інше судження з декількох можливих, робити висновки, оцінювати їхню правильність, здійснювати перенесення засвоєних знань і способів діяльності в нові умови, то можливим є активізація діяльнісного компонента НДР;

- надання можливості студентам самостійно аналізувати власну діяльність на базі сформованих уявлень про неї, що дозволить створити умови для активізації рефлексивного компонента НДР.

Розробка проблемних ситуацій є досить складним і трудомістким процесом. Зокрема Є. Нікітіною запропоновано алгоритм створення проблемної ситуації, який передбачає шість етапів – пошуковий, аналітичний, підготовчий, визначальний, вирішальний, заключний.

1. Пошуковий етап включає в себе виокремлення з навчального матеріалу питань, які будуть складати основу проблемної ситуації. Для організації цього етапу необхідно чітко уявляти структуру і зміст всього навчального курсу та окремих тем, а також їхній взаємозв'язок. У рамках цього етапу визначаються питання, які викликають труднощі в студентів під час сприйняття і розуміння нового матеріалу, аналізуються можливі недоліки проблемної ситуації.

2. Аналітичний етап передбачає діагностику фактичних знань студентів, на основі яких повинна базуватися проблемна ситуація. Така діагностика здійснюється під час бесіди із студентами або у формі фронтального письмового опитування, в якому питання передбачають не тільки встанов-



лення рівня знань тих чи інших понять, а й розуміння їхньої сутності.

3. Підготовчий етап полягає у формуванні суперечностей. На цьому етапі визначається, якими засобами створюється протиріччя (експеримент, опис події, теоретичне викладення матеріалу та ін.), який саме матеріал і в якому вигляді подається, які питання і з якою метою слід задавати.

4. Визначальний етап передбачає прогнозування можливої реакції студентів на створену ситуацію. Важливо вміти поставити себе на місце студентів, щоб передбачити їхню можливу реакцію і відповіді. Для цього необхідно добре знати аудиторію студентів, що спрощує передбачення суті суперечності. Те, що в одній студентській аудиторії викликає інтерес, в іншій може залишити студентів байдужими, що ускладнює створення проблемної ситуації. Це може відбуватися з різних причин, тут відіграють важливу роль рівень підготовки студентів, їхня активність, кількість, а також характер поведінки викладача.

5. Вирішальний етап полягає у визначенні можливих шляхів вирішення суперечності. Існує досить поширена думка, що проблемну ситуацію повинні вирішувати самі студенти. Ми вважаємо, що це не завжди можливо. Так, деякі проблеми вирішувалися протягом тривалого часу видатними вченими світу і їхнє вирішення не завжди є тривіальним. Але обов'язковим завданням викладача є емоційна підготовка та налаштування студентів на вирішення проблемної ситуації.

6. Заключний етап дозволяє визначити способи аналізу причин виникнення суперечності, розкривати механізм її появи, робити узагальнення, практичні й теоретичні висновки. Цей етап має особливе значення, оскільки формується методологічна грамотність студентів, відбувається самоаналіз їхньої діяльності та аналіз тих розумових процесів, які сприяють вирішенню проблеми [6].

Варто відзначити, що аналіз діяльності студентів відбувається на кожному із зазначених етапів створення проблемної ситуації.

Враховуючи можливості проблемних ситуацій у процесі активізації НДР студентів, розглянемо їх типологію. Розрізняють проблемні ситуації, створені викладачем, сформовані на реально існуючих суперечностях науки, і такі, що виникли в результаті пізнавальної активності студентів.

Метою створення проблемної ситуації викладачем є підвищення рівня мотивації студентів до здійснення НДР, яке відбувається шляхом стимулювання пізнавальної активності студентів під час оволодіння новими

знаннями і створення умов, за яких виникає пізнавальна потреба. Основні суперечності, на яких базується проблемна ситуація, виникають: між теорією і експериментом; між актуальністю проблеми та її недостатньою теоретичною розробленістю; між теоретичним значенням і практичною доцільністю, суперечності в наукових теоріях, для вирішення яких необхідний новий підхід.

Проблемні ситуації, які базуються на реально існуючих суперечностях науки, також спрямовані на підвищення рівня мотивації студентів до НДР. Зокрема, відбувається стимулювання пізнавального інтересу, формування мотивації для подальшого вивчення матеріалу, створення умов для усвідомлення студентами соціальної значущості даної проблеми.

Проблемні ситуації, які виникають як результат пізнавальної активності студентів, передбачають розвиток мисленнєвої діяльності, процесів аналізу, аналогії, узагальнення, конкретизації, перенесення знань у нову ситуацію тощо. При цьому спостерігаються такі суперечності: між теоретично можливими способами вирішення та їх практичною доцільністю; між великою кількістю фактичних даних і відсутністю методу їхньої обробки та аналізу, суперечності під час власних міркувань.

Створення і застосування проблемних ситуацій в процесі формування готовності студентів до НДР відбувається на лекціях, практичних і лабораторних заняттях. Так, під час лекції застосовують демонстраційний експеримент, результати якого прямо протилежні висновкам (проблемна ситуація першого типу). Це викликає в студентів здивування, вони намагаються пояснити результат, знайти помилку в своїх міркуваннях. Результатом вирішення проблемної ситуації є нове знання, яке студенти виробляють самостійно, тобто воно не подається викладачем у готовому вигляді. Шляхом створення такого роду проблемної ситуації є те, що студенти аналізують і систематизують власні знання, розмірковують, висувають і обґрунтовують гіпотези, а суперечність, спровокована викладачем, стимулює їхню пізнавальну потребу. При цьому викладач створює умови для активізації розумової діяльності студентів. Отже, в процесі вивчення нового матеріалу відбувається формування вмінь і навичок НДР (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, абстрагування, висунення гіпотез, формулювання висновків та ін.).

Особливе значення в процесі організації лекційних занять мають проблемні ситуації другого типу. Як вже було зазначено, при створенні таких ситуацій використовують-





ся суперечності, які реально існують у науці. Використання цих протиріч на лекції стимулює студентів до глибшого вивчення предмета, сприяє формуванню уявлення про соціальну значущість досліджуваної проблеми та її значення для науки. Отже, в рамках такого роду ситуацій відбувається стимулювання пізнавальної активності, формується уявлення про логіку наукового пізнання, зростає інтерес до вирішення проблеми.

Проблемні ситуації третього типу відкривають можливість для активізації НДР під час практичних занять. Вони конструюються на підставі теоретичних завдань, особливістю яких є те, що в результаті їх вирішення студенти не опановують нові знання, а розвивають мислення. При цьому студент стає суб'єктом дослідницької діяльності. У процесі вирішення певної ситуації студенти аналізують і узагальнюють інформацію, порівнюють, виявляють умови виникнення суперечностей, логічно вибудовують власні умовиводи і формулюють висновки, тобто в рамках розглянутої проблемної ситуації створюються умови для розвитку процесу теоретичного мислення.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, створення і вирішення проблемної

ситуації в навчальному процесі є визначальною умовою активізації науково-дослідницьких знань, умінь та навичок і успішного формування готовності майбутніх фахівців до НДР. При цьому виняткове значення мають особистісний підхід і майстерність викладача, здатні викликати активну пізнавальну діяльність студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Фіцула М.М. Педагогіка: [навч. посіб.] / Фіцула М.М. – К.: Академія, 2001. – 528 с.
2. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М.: «Логос», 1994. – 320 с.
3. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства / Т.В. Габай. – М.: Наука, 1988. – 224 с.
4. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение – истоки, сущность, перспективы / Т.В. Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 389 с.
5. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: [уч. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / М.М. Левина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
6. Никитина Е.Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности средствами проблемного обучения: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 – «Теория и методика профессионального обучения» / Е.Ю. Никитина. – Новокузнецк, 2007. – 202 с.



УДК 37.011.31.-051:378(410)

## ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-ДОСЛІДНИКА В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Попович І.Є., старший викладач  
кафедри англійської мови і літератури  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

У статті розглядаються питання підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах Великої Британії. Підкреслюється, що в ХХІ столітті утверджується нова освітня парадигма, яка полягає в зміні акцентів позиції сучасного вчителя – з функціонального виконавця він перетворюється на педагога-дослідника, який володіє значним творчим потенціалом, здатністю до рефлексивного мислення, постійної самоосвіти, самовдосконалення своєї професійно-педагогічної діяльності.

**Ключові слова:** професійна підготовка, вчитель-дослідник, дослідницька діяльність, британська освітня система.

В статье рассматриваются вопросы подготовки педагогических кадров в высших учебных заведениях Великобритании. Подчеркивается, что в ХХІ столетии возникает новая образовательная парадигма, сущностью которой является изменение акцентов позиции современного учителя – с функционального исполнителя он превращается в педагога-исследователя со значительным творческим потенциалом, способностью к рефлексивному мышлению, совершенствованию профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, учитель-исследователь, исследовательская деятельность, британская система образования.

Popovich I.E. PECULIARITIES OF TEACHER-RESEARCHER TRAINING IN THE SYSTEM OF PEDAGOGIC EDUCATION OF GREAT BRITAIN

This article deals with the questions of pedagogic training in the system of higher education of Great Britain. It is underlined that nowadays a new research paradigm is becoming firmly established, the main task of which is to change accent in the position of a contemporary teacher: from functional fulfillment of the duties to the teacher – researcher, who has a huge creative potential, ability for reflexive thinking, constant self-education and self-perfection of the professional skills.

**Key words:** professional training, teacher-researcher, research activity, British system of education.

**Постановка проблеми.** Реформування системи вищої освіти передбачає вдосконалення підготовки педагогічних кадрів. Сучасний вчитель повинен не тільки володіти фаховими знаннями, вміннями і навичками. Сьогодні суспільству потрібні вчителі з високою дослідницькою культурою, яка передбачає готовність до дослідження у педагогічній діяльності, наукову самостійність, здатність до систематичного аналізу навчально-виховного процесу в школі, творчість у визначенні та прогнозуванні педагогічних явищ, здатність до продуктивного мислення, оперативної обробки інформації.

Значний досвід підготовки вчителя-дослідника, який заслуговує уваги, накопичено в деяких зарубіжних країнах, зокрема Великій Британії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти педагогічної освіти Великої Британії висвітлювали у своїх у працях такі вітчизняні дослідники: Н. Авшенюк (стандартизація педагогічної освіти), В. Базуріна (підготовка вчителів іноземних мов), А. Бойко (система тьюторства), О. Волошина (підготовка вчителів початкової школи), О. Данильченко (підготовка вчителів рідної

мови), І. Задорожна (методична підготовка вчителя), Ю. Кищенко (зміст педагогічної освіти), М. Лещенко (естетичне виховання вчителя), О. Локшина (реформування системи освіти), Н. Погребняк (реформування вищої освіти), Л. Пуховська (професійна підготовка вчителя), Ю. Розенфельд (система вищої освіти), А. Сбруева (досягнення і перспективи британської освітньої реформи), А. Соколова (структура педагогічної підготовки), С. Старовойт (сучасна британська освітня система), А. Статкевич (дистанційна освіта), Н. Сулим (підготовка вчителів англійської мови), Н. Яцишин, І. Шкурко (педагогічна практика) та ін. Водночас, проблема підготовки вчителя-дослідника у вищих навчальних закладах Великої Британії поки що не досліджена достатньо.

**Постановка завдання.** Мета статті – розкрити деякі особливості підготовки вчителя-дослідника в системі педагогічної освіти Великої Британії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Систематична підготовка вчителів для викладання в загальноосвітніх школах Великої Британії розпочалась тільки наприкінці ХІХ століття. Це відбулося під впливом



соціально-економічного розвитку, технічного прогресу, а також у зв'язку з інтенсивним розвитком наук про людину і суспільство. На початку ХХ століття поступово почали формуватися основні елементи змісту професійної підготовки вчителя середньої школи: загально-педагогічна підготовка, предметно-методична підготовка і педагогічна практика. До середини ХХ століття остаточно сформувалася триступенева національна система освіти, яка включала початкову, середню і всі наступні рівні вищої освіти [1; 2].

Наприкінці ХХ століття у вищій освіті Великої Британії, в тому числі й педагогічній, відбуваються особливо суттєві перетворення, спрямовані на стандартизацію освіти, які знайшли відображення в таких нормативно-правових документах, як «Базова підготовка вчителя» (1989 р.; 1992 р.), «Правила про одержання педагогічної освіти» (1989 р.), «Про викладання та вищу освіту» (1998 р.); «Реформа базової підготовки вчителя» (1991 р.), «Біла книга: Вища освіта: нові підходи» (1991 р.) та ін.

Слід підкреслити, що наприкінці ХХ-го століття у Великій Британії актуальною стала проблема співвідношення викладання і дослідницької роботи в діяльності сучасного вчителя. На початку ХХІ-го століття ця проблема набула ще більшого значення. Сьогодні в британській системі освіти є запит саме на вчителя-дослідника [3].

У процесі аналізу британської педагогічної літератури (Д. Блок, Е. Керлінгер, Д. Фурлог та ін.) було виявлено, що в дослідницькій сфері педагогічної освіти Великої Британії в ХХІ столітті намітилися нові тенденції в підготовці вчителів: підготовка висококваліфікованих фахівців у відповідності до вимог ринку праці; посилення інноваційних процесів у сфері підготовки вчителів; ідея безперервного професійного розвитку в контексті дослідницької діяльності.

Як результат трансформації світової та британської системи освіти в ХХІ столітті утверджується нова освітня парадигма, яка полягає в зміні акцентів позиції сучасного вчителя – з функціонального виконавця він перетворюється на педагога-дослідника (teacher-researcher), який володіє значним творчим потенціалом, здатністю до рефлексивного мислення, постійної самоосвіти, самовдосконалення своєї професійно-педагогічної діяльності.

Цікавою і слушною вважаємо думку професора Д. Фрімана, який розглядає процес викладання як особливу форму дослідження, тобто дослідження, фактично, проводяться вчителями протягом всієї професійної діяльності. Вчений відзначає, що ці дослідження істотно відрізняються від пошу-

кової роботи фахівців інших галузей, тому що вчителі постійно включені в безперервний аналіз явищ і процесів, що відбуваються на уроці, у педагогічному колективі й освітньому просторі в цілому [4, с. 92]. Пошукова діяльність учителів – це частина їхньої повсякденної роботи в школі. Деякі вчені (О. Александр, Д. Спенсер та ін.) співвідносять поняття «дослідження» у педагогічній діяльності з поняттям «автономна діяльність», яка спрямована не тільки на формування вміння виявити нове в науці, перевірити експериментально й критично оцінити результат, але й провести саморефлексію, усвідомити себе суб'єктом діяльності. Інші вчені (С. Борг, М. Сміт, С. Літл) визначають дослідницьку діяльність учителя (teacher research engagement) як систематичний, цілеспрямований і рефлексивний процес пошуку нового знання, що представляє цінність для саморозвитку вчителя в сфері професійної діяльності й модернізації системи освіти загалом.

Британський дослідник Л. Райс визначає наступні риси дослідницької діяльності вчителів: формування критичного рефлексивного ставлення до зв'язків між культурою, політикою й освітою, які повинні бути, безумовно, враховані під час планування й реалізації педагогом своєї дослідницької діяльності; формування вміння міркувати над власними діями на уроці з погляду свого включення в дослідницьку роботу; виявлення зразків професійного досвіду, опираючись на які у своїх професійних пошуках, учитель-дослідник досягає бажаних результатів [5, с. 54].

В працях британських учених (Р. Барнет, Е. Дженкінс, Л. Лукас, Л. Елтон, М. Хіллі, Д. Фурлонг та ін.) характеризується нове педагогічне явище в освітньому просторі – «викладання-дослідження» (teaching-research nexus), в якому відображений тісний зв'язок між безпосередньою діяльністю вчителя з передачі знань учням на уроці і його відкриттями, таким чином процес дослідження і педагогічний процес представлені як єдине ціле.

Таким чином, на думку британських учених, дослідницька діяльність педагога – це складний, динамічний, безперервний процес, що включає пізнавальну активність педагога, його творчий потенціал, здатність до рефлексивного мислення, ціннісне відношення до науки, готовність до професійної самоосвіти. Усі ці якості спрямовані на пошук нових технологій у навчанні, генерацію практико-орієнтованих знань і формування ціннісних орієнтацій учнів. З позицій результату дослідницька діяльність – це створення нового підходу, ідеї, моделі, проекту, які



якісно змінюють зміст, форми й методи роботи вчителя внаслідок його саморефлексії.

Формування вмінь дослідницької діяльності педагога починається в процесі навчання у вищих навчальних закладах. Відомий британський учений професор С. Борг вважає, що все навчання в університеті повинне будуватися на дослідницькій діяльності (research education) [6, с. 23]. Даний підхід є особливо ефективним у підготовці вчителів, оскільки він допомагає їм усвідомити цінність самого дослідження й орієнтує на особливі аспекти пошукової діяльності (вивчення практичного досвіду колег; спостереження й аналіз інноваційних процесів в освіті; опис власного досвіду).

Ідеї відомих британських науковців складають основу нової освітньої моделі професійно-педагогічного розвитку, моделі вчителя-дослідника, де викладання розглядається як практична діяльність, що реалізується за допомогою знання й судження. Дослідницька діяльність учителя, складова його професії, сумісна не тільки з формуванням спеціальних (дослідницьких) умінь у системі вищої педагогічної освіти, але й з психологічною природою цих умінь: розвитком сприйняття вчителя, його аналітичних здібностей, процесів розуміння й оцінки отриманої інформації. Новизна цього підходу полягала в тому, що пропонувався ланцюжок етапів переходу від рівня вчителя-початківця до рівня експерта. Професійний розвиток за лінією «початківець – молодий учитель – фахівець – знавець – експерт» можливо відстежити шляхом запровадження під час атестації звітності, що дозволяє вчителям, особливо початківцям, фіксувати розвиток своїх професійних умінь і навичок (Record of Professional Development). Продуктивність подібної практики забезпечують також творчі дискусії між адміністрацією навчального закладу й учителем, у ході яких місцеві органи освіти (Local Education Authorities – LEA) надають можливості вчителям, що стажуються, розвивати свої здібності. Впровадження такої парадигми через місцеві органи управління узгоджується із загальною британською освітньою системою на чолі з Департаментом освіти й науки, що проводить інноваційну політику в галузі безперервної педагогічної підготовки вчителів, підвищення їх педагогічної майстерності.

Моделювання процесу підготовки вчителя-дослідника у Великій Британії базується на трьох запропонованих британськими вченими (С. Борг, Е. Кеммбел, Д. Шон) моделях: «ефективний вчитель» (effective teacher), діяльність якого спрямована на створення сприятливого психологічного клі-

мату в класі, виявлення здібностей кожного учня, сприяння творчому розвитку дітей; «вчитель, здатний до рефлексії» (reflective teacher), який глибоко осмислює свою професійну педагогічну діяльність, регулярно оцінює її результати; «вчитель, здатний до трансформацій» (transformative teacher), який не просто готує учнів до успішного функціонування в суспільстві, а займає позицію активного діяча, готує учнів до участі в суспільно-корисних перетвореннях.

Сконструйована нова модель підготовки вчителя-дослідника в контексті вищої педагогічної освіти Великої Британії включає низку взаємозв'язаних компонентів:

- цінності професії – етичний компонент, який базується на інтеграції знань про культуру, цінності, суспільну свідомість у професійну практику;
- особистісні і професійні якості – компонент професійності вчителя;
- дослідницька позиція, яка визначає здатність вчителя до освітніх трансформацій;
- ключові компетенції, які використовуються педагогом для досягнення професійної мети;
- дослідницькі вміння (гностичні, конструктивні, прогностичні, рефлексивні, комунікативні, перцептивні, експресивні, суґестивні та ін.), які забезпечують зміст, процес і результат дослідження;
- технології професійної підготовки на основі дослідницької діяльності;
- валідність результатів дослідження.

Запропонована орієнтовна модель тією чи іншою мірою використовується в переважній більшості вищих навчальних закладів Великої Британії.

Модель ефективно функціонує за певних організаційно-педагогічних умов: наявність дослідницької позиції майбутнього вчителя; забезпечення творчої взаємодії та співробітництва між студентами і викладачами; впровадження спеціальних освітніх модулів із дослідницькою спрямованістю; використання проектних технологій; створення креативно-освітнього середовища; зміцнення зв'язків між вузівськими викладачами і студентами та шкільними вчителями.

Більшість британських учених (Е. Дженкінс, М. Хіллі та ін.) надають важливого значення формуванню дослідницьких умінь майбутніх учителів. Їх формування, на думку вчених, починається з виявлення мотиву проведення досліджень і пошуку відповідної точки для вдосконалення професійної діяльності (перша стадія). На другій стадії обґрунтовується вибір напрямку дослідження. Третя стадія передбачає розробку стратегії конкретних дій, які впроваджуються в



практику. Після цього відбувається збір необхідної наукової інформації для вирішення педагогічної проблеми (четверта стадія). Наступна (п'ята стадія) полягає у проведенні аналізу отриманих результатів, врахуванні побічних ефектів обраної стратегії та її коригуванні й передбачає впровадження в практику нової вдосконаленої стратегії. Нарешті, остання стадія – це узагальнення отриманих результатів, підведення підсумків здійснення дослідження.

В університетах і коледжах Великої Британії, таких як Bath Spa University College, Bradford College, University of Leicester, King Alfred's College, Manchester Metropolitan University, Oxford Brookes University, University of Central England та інших, у яких проходить підготовка педагогічних кадрів, формування дослідницької компетенції майбутнього вчителя починається із прояву інтелектуальної ініціативи – бажання самостійно, за власним спонуканням знаходити нову інформацію, висувати ті або інші ідеї, розробляти різні проекти, освоювати інші області знання, що сприяє підвищенню якості результату в навчанні учнів. Так, студенти поступово переходять від низького рівня професійної ініціативи до вищого, від допитливості як прояву потреби у вивченні педагогічних явищ до процесу розв'язку професійно-практичних завдань на основі наукових знань, від потреби вирішення професійних протиріч до теоретичної, дослідницької діяльності. В кінцевому результаті майбутні педагоги стають молодими вченими, які відчувають потребу в пошуку істини й перевірці її на практиці.

Аналіз змісту навчальних програм підготовки британських педагогів свідчить про особливу побудову курсів із дослідницькою траєкторією, яка полягає в:

- упровадженні в процес професійної підготовки навчальних модулів, спрямованих на оволодіння майбутніми вчителями науковими знаннями і формування проєктивних, конструктивних, прогностичних умінь, необхідних для здійснення дослідницької діяльності;

- забезпеченні ефективної взаємодії і співробітництва між студентами і викладачами, створенні можливостей для безперервного саморозвитку і самореалізації студентів;

- наданні методичної підтримки і допомоги майбутнім вчителям під час педагогічної практики;

- створення сприятливих умов для реалізації вчителем-дослідником результатів своїх досліджень та їх розповсюдження.

У процес підготовки вчителів упроваджено модулі, які забезпечують оволодіння знаннями і вміннями в проєктуванні профе-

сійної діяльності (Lifelong Learning, Advanced Diploma for Teachers, Professional Doctorate Education). Завданнями модулів є розвиток у студентів нахилів до пошукової діяльності, творчого вирішення навчально-виховних завдань; оволодіння теорією і практикою науково-педагогічного дослідження; формування навичок роботи з різними джерелами інформації; оволодіння системою знань про організацію і проведення педагогічного експерименту тощо.

Суттєвою зміною в програмах для майбутніх вчителів є значне підвищення кількості практичних досліджень, значна частина яких проводиться під час проходження практики в школі. У процесі практики студентам створюються необхідні умови для саморозвитку і самореалізації. Як складова частина професійної підготовки вчителя педагогічна практика спрямована на творче застосування студентами набутих теоретичних знань, зокрема під час вивчення курсів педагогіки, психології, методичних і спеціальних дисциплін, формування у них практичних умінь і навичок, необхідних у професійній педагогічній діяльності.

Сьогодні педагогічна практика у Великій Британії закладає міцний фундамент майбутньої професійної діяльності вчителя, забезпечує студентам можливість застосування, доповнення й поглиблення отриманих знань у практичній діяльності. Це не тільки сприяє їх закріпленню, але й створює сприятливі умови для актуалізації й удосконалювання дослідницьких умінь, надбаних у процесі попереднього теоретичного й практичного періоду навчання у ВНЗ. Шкільна практика студента, який згодом буде поєднувати свою педагогічну діяльність із науковим дослідженням, є важливим щаблем до перетворення навчальної діяльності у плацдарм для моделювання дослідницьких ситуацій.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, важливим завданням британської системи вищої освіти сьогодні є не просто підготовка вчителя, який володіє необхідними фаховими знаннями, вміннями і навичками, але й здатний проводити наукові дослідження в процесі професійної діяльності. Формування дослідницьких умінь вчителя починається в період навчання у вищому навчальному закладі й здійснюється в процесі забезпечення відповідної теоретичної та практичної підготовки.

Перспективи подальших розвідок. Подальшого дослідження вимагають питання технологій, форм і методів підготовки вчителя-дослідника, а також можливості впровадження прогресивних ідей британського досвіду у вітчизняний освітній простір.



### ЛІТЕРАТУРА:

1. Barber M. High expectations and standards of all, no matter what: creating a world class education service in England / M. Barber. – London: Routledge Falmer, 2001. – 187 p.
2. Smith M. Professional Education in Britain / M. Smith. – London: Allen and Unwin, 1995. – 114 p.
3. Furlong J. Ideology and Reform in Teacher Education in England / J. Furlong // Education Researches. – Vol. 31. – № 6. – 2002. – P. 23–25.
4. Freeman D. Doing Teacher Research: From Inquiry to Understanding / D. Freeman. – Boston, 1998. – 258 p.
5. Rice L. Promoting positive values / L. Rice // Professional Values and Practice / Ed. by M. Cole. – L.: David Fulton, 2005. – P. 54–74.
6. Borg S. Language teacher research engagement / S. Borg. – London: Language Teaching, 2010. – 395 p.

УДК 159.9:37.015.3:378

## ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-МЕХАНІКІВ

Стаднійчук І.П., здобувач кафедри  
соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті  
Національний університет біоресурсів і природокористування України

У статті проаналізовано формування технічної компетентності майбутніх техніків-механіків у процесі підготовки в аграрних коледжах. Розглянуто технічну компетентність як необхідну і важливу складову професійної компетентності майбутнього фахівця, яка інтегративно включає потреби до володіння технічними здібностями та мотиви технічної діяльності, інтерес до техніки, технічні знання, уміння і навички, технічну мову, технічне мислення, раціоналізаторство, винахідництво, технічну творчість.

**Ключові слова:** *технік-механік, професійна та технічна компетентність.*

В статье проанализировано формирование технической компетентности будущих техников-механиков в процессе подготовки в аграрных колледжах. Рассмотрена техническая компетентность как необходимая и важная составляющая профессиональной компетентности будущего специалиста, интегративно включающая потребности к обладанию техническими способностями и мотивы технической деятельности, интерес к технике, технические знания, умения и навыки, технический язык, техническое мышление, рационализаторство, изобретательство, техническое творчество.

**Ключевые слова:** *техник-механик, профессиональная и техническая компетентность.*

### Stadniichuk I.P. PROBLEMS OF FORMATION OF TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TECHNICIANS-MECHANICS

The article analyzes the formation of the technical competence of technicians mechanics during training at agricultural colleges. Considered as the technical expertise necessary and important component of professional competence of future specialist, including integrative needs to acquire technical skills and motives technical activities, interest in technology, technical knowledge and skills, technical language, technical thinking, rationalization, invention, technical creativity.

**Key words:** *mechanical technician, professional and technical competence.*

**Постановка проблеми.** Стрімкий науково-технічний прогрес, розвиток наукомістких технологій, інформатизація та комп'ютеризація виробництва, посилення конкуренції на ринку праці зумовлюють запровадження інноваційної моделі функціонування вітчизняної економіки, зокрема її аграрного сектору. Нові соціально-економічні умови детермінують модернізацію системи аграрної освіти, що все більше орієнтується на інноваційні моделі підготовки соціально і професійно мобільних, самостійних, ініціативних і відповідальних фахівців, здатних до постійного професійного саморозвитку і самореалізації. Отже, акту-

альною стає підготовка техніків-механіків, які досконало володіють технічними знаннями, вміють продуктивно їх застосовувати під час експлуатації, ремонту, налагоджування та зберігання машин і обладнання, виявляють високу технічну компетентність під час роботи з новими зразками техніки.

На вітчизняному педагогічному науковому полі нині, як і в останні 10–15 років тому, активно ведуться дискусії щодо проблеми умов, механізмів, технологій реалізації ідей компетентнісного підходу при підготовці фахівців, зокрема аграрників. У численних наукових дослідженнях учені висвітлюють суть таких понять цієї концепції, як «компе-



тентність», «компетенція», «компетентнісний підхід», «професійна компетентність», «ключові компетенції» тощо. Зазначимо, що поняття «компетентність» у трактуванні представниками Ради Європи є *«загальною здатністю, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, які індивід набув у процесі навчання. При цьому компетентності не можуть бути зведені до фактичних знань; бути компетентним не є у всіх випадках синонімом бути вихованим або освіченим»* [8]. У 1996 р. членами вказаної організації було оприлюднено список європейських вимог до ключових умінь випускників середніх шкіл у Європі, зокрема: співпрацювати у групі; користуватися новими засобами інформації; розв'язувати проблеми; ознайомлюватися з різними джерелами даних; слухати і брати до уваги погляди інших людей; розмовляти на кількох мовах; з'єднувати розрізнені елементи знань; брати на себе відповідальність; бачити зв'язок між минулими і сучасними подіями; долати непевність і складність світу.

Більшість із цих ключових умінь у більш синтезованому і комплексному вигляді враховано в рекомендаціях Комітету Міністрів Ради Європи «Про середню освіту» [8]. У документі задекларовано п'ять груп ключових компетентностей, якими мусять володіти молоді європейці, зокрема: 1) *політичні та соціальні компетентності* – здатність брати на себе відповідальність, брати участь у групових дискусіях, вирішувати конфлікти мирним шляхом, брати участь у розбудові демократичного суспільства; 2) *компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві* – розвивати толерантність для того, щоб ліквідувати расизм та ксенофобію; освіта повинна озброювати молодь такими компетентностями, як вміння визнавати та приймати відмінності, поважаючи інших; вміння жити з людьми інших культур, мов та релігій; 3) *компетентності, що стосуються володіння усним та письмовим спілкуванням*, включаючи знання більш ніж однієї мови; 4) *компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства*, – володіння новітніми технологіями, розуміння можливостей та шляхів їх застосування, сильних та слабких сторін, здатність критично сприймати інформацію, яка поширюється засобами мас-медіа; 5) *вміння вчитися* є базисом для навчання протягом життя як у професійному, так і соціальному контекстах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що компетентність є поняттям різноаспектним та різноплановим. Цей феномен є предметом дослідження філософів, соціологів, юристів, економіс-

тів, психологів, педагогів. Компетентність розглядається ученими як: ступінь сформованості соціального й практичного досвіду особистості (Л. Сохань, І. Єрмакова); рівень реалізації посадових вимог та інструкцій (О. Чабан, В. Плохий); рівень научуваності певним формам активності (Н. Побірченко) тощо. Нами встановлено, що у понятті «компетентність» учені вбачають такі категоріальні ознаки чи синонімічні поняття: «поінформованість», «обізнаність», «авторитетність»; «знання для виконання певних функцій»; «уміння застосовувати знання на практиці»; «здатність здійснювати діяльність зі знанням своєї справи»; «комплекс взаємопов'язаних якостей особистості»; «основа для здійснення продуктивної діяльності з певного фаху»; «комплекс знань, умінь, навичок, здібностей, досвіду, мотивації».

Відомий дослідник проблем компетентнісного підходу в освіті Е. Зеєр визначає компетентності як «змістові узагальнення теоретичних та емпіричних знань, представлених у формі принципів, смислоутворюючих положень» [4, с. 67]. У свою чергу, угорський педагог Г. Халаш переконує, що термін «компетентність» як інтегративне поняття є комплексом соціальних, комунікативних умінь, заснованих на знаннях, цінностях, досвіді, які набуваються у навчанні і через навчання. Учений доводить, і з цим варто погодитися, що це поняття вказує на реальну здатність особи застосовувати знання на практиці [10]. До подібних висновків дійшов ірландський вчений Дж. Куллахан, який тлумачить компетентність як загальну здібність, що ґрунтується на знаннях, уміннях, цінностях, які сформовано у людини у результаті навчання та практичної діяльності. Обґрунтовуючи принципи компетентнісної освіти, вчений послуговується такими термінами: «уміння» (“competencies”); «навички» (“skills”); «компетентність» (“competence”).

Заслуговує на увагу дослідження компетентності британського психолога Дж. Равена. Вчений підкреслює, що інтегральною частиною компетентності, крім здібностей, є мотивація. Компоненти компетентності, на його погляд, – це характеристики й здібності людей (усього 37 компонентів), що дозволяють їм досягати особистісно значимих цілей незалежно від природи й соціальної структури, у якій вони живуть і працюють.

Модель компетентності, розроблена Дж. Равеном, містить дві підсистеми: 1) опис ціннісних для людини стилів поведінки (досягнення, співробітництво, вплив); 2) перелік компонентів компетентності [7].



До структури компетентності вітчизняні вчені (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, В. Петрук, Л. Худякова та ін.) часто вводять знання, уміння, ставлення і досвід. Знання майбутнього фахівця тлумачаться як результат здійснення діяльності та чинник постійного навчання протягом життя. Уміння передбачає цілеспрямоване виконання дії. Ставлення окреслюється як відношення до суб'єктів та об'єктів діяльності, а також ставлення фахівця до самого себе, свого особистісного і професійного розвитку. У ході розвитку знань, умінь і ставлень народжується професійний та особистісний досвід як осмислений і засвоєний людиною простір життєдіяльності. Дослідники переконують, що компетентність як сукупність знань, умінь, ставлення та досвіду ефективно реалізується в поведінкових виявах, у тому числі й професійно-му середовищі [5].

**Постановка завдання.** Метою статті є дослідження проблеми формування технічної компетентності майбутніх техніків-механіків.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У нашій країні першим державним документом, який упорядковував систему національних кваліфікацій на засадах оволодіння особою рівнями компетентності, стала Національна рамка кваліфікацій (далі – НРК), затверджена Постановою Кабінету Міністрів України № 1341 від 23 листопада 2011 р. Цей базовий кваліфікаційний стандарт, який називають «національною конститутцією кваліфікацій», призначений для використання органами виконавчої влади, установами та організаціями, що реалізують державну політику у сфері освіти, навчальними закладами, роботодавцями, іншими юридичними і фізичними особами з метою розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування й розвитку кваліфікацій і впроваджується з метою:

- введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців; забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудова відносин;

- сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

Важливим є те, що у цьому базовому кваліфікаційному стандарті виписано характеристики кваліфікаційних рівнів, поняття, зміст і сутність яких широко дискутується науково-педагогічною громадськістю, зокрема: *автономність і відповідальність* – здатність самостійно виконувати завдан-

ня, розв'язувати задачі й проблеми та відповідати за результати своєї діяльності; знання – осмислена та засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Знання поділяються на емпіричні (фактологічні) і теоретичні (концептуальні, методологічні); *інтегральна компетентність* – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності; *кваліфікація* – офіційний результат оцінювання й визнання, який отримано, коли уповноважений компетентний орган встановив, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) за заданими стандартами; *кваліфікаційний рівень* – структурна одиниця НРК, що визначається певною сукупністю компетентностей, які є типовими для кваліфікацій даного рівня; *компетентність/компетентності* – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості; *комунікація* – взаємозв'язок суб'єктів із метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності; *результати навчання* – компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання; *уміння* – здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання задач і проблем.

На основі цього державного стандарту розробляється вітчизняна Національна система кваліфікацій, яка має охопити освітні та професійні кваліфікації, механізми правового та інституційного регулювання суспільних відносин у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудова відносин, що стосуються визнання результатів навчання, розроблення, забезпечення якості та присвоєння кваліфікацій.

Доцільно вказати, що вперше на ідеях компетентнісної концепції розроблено Закон України «Про вищу освіту», у якому задекларовано: *«Компетентність* – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти». На нашу думку, наведене визначення є, фактично, визначенням *професійної компетентності* – це підтверджує і тлумачення Законом поняття «кваліфікація» – це «офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповнова-





жена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту».

За результатами аналізу наявної літератури доходимо висновку, що позиції учених стосовно розуміння сутності понять «компетенція» і «компетентність» розподілилися на три напрями. Перший презентує підходи, за якими поняття «компетентність» та «компетенція» за змістом тотожні одне одному й означають володіння знаннями, уміннями, досвідом – у цьому разі можна говорити про синонімічність термінів; представники другого напрямку доводять, що компетенція – це складова компетентності; треті слушно, на нашу думку, стверджують, що компетентність – це результат підготовки, а компетенція – статус, певні права особи, повноваження щось виконувати.

Варто підкреслити, що правильність розуміння понять «компетентність» і «компетенція» як синтезу освітніх результатів і повноважень особи підтверджує й те, що ні в Національній рамці кваліфікацій, ні в новій редакції Закону України «Про вищу освіту» про компетенцію не говориться: як ми вказували вище, ці державні нормативні документи послуговуються поняттям «компетентність».

Досліджуючи методологію компетентного підходу в освіті, учені зміст професійної компетентності пов'язують переважно з професійними знаннями та уміннями, досвідом особистості, її професійно важливими якостями, мотивацією тощо. При цьому професійну компетентність учені тлумачать як здатність фахівця мобілізувати отримані в попередньому навчанні професійні та спеціальні знання, вміння, здібності, досвід і способи поведінки в умовах конкретної професійної діяльності. Важливим є те, що професійна компетентність формується і виявляється в діяльності, розвивається від нижчих до вищих рівнів завдяки засобам професійно орієнтованого середовища, визначає можливість фахівця ефективно розв'язувати стереотипні, діагностичні та евристичні класи задач. Варто підтримати думку учених щодо того, що професійна компетентність формується на основі та з допомогою ключових компетентностей, які, з одного боку, забезпечують успішне її формування, а з іншого – лежать в основі професійної компетентності та забезпечують її актуалізацію і реалізацію.

Нам імпонує класифікація компетентностей, яку обґрунтовує у своїх дослідженнях В. Ягупов [11]: *ключові* (бути соціальним суб'єктом, вміти працювати з числом,

комунікативна компетентність, інформаційна компетентність, робота в команді, здатність вирішувати проблеми, навчальна компетентність); *за видами діяльності* (трудова, навчальна, комунікативна, професійна, предметна або спеціальна профільна); *за сферами суспільного життя* (побутова, цивільно-громадська, в мистецтві, фізкультурі, спорті, освіті, медицині, політиці, культурно-дозвільна тощо); *за галузями суспільних знань* (у математиці, фізиці, гуманітарних науках, суспільствознавстві, біології тощо); *за галузями суспільного виробництва* (у галузі будівельній, машинобудівній, енергетики, транспорту, зв'язку, оборони, сільського господарства, медицини тощо); *за складовими психічної сфери людини* (когнітивна, технологічна, мотиваційна, етнічна, соціальна, поведінкова та ін.); *за сферами прояву здібностей* (у фізичній культурі, розумовій сфері, громадські, практичні, виконавчі, творчі, художні, технічні, педагогічні, психологічні, соціальні та ін.); *за рівнями соціального розвитку і статусу* (готовність дитини до школи, компетентності випускника, молодого спеціаліста, досвідченого фахівця та ін.).

Варто погодитися з ученим щодо того, що наведена класифікація демонструє складну «природу» компетентності, показує її багатогранний, динамічний, системний, міжпредметний, особистісний, етичний, суб'єктний, інтегральний і діяльнісний характер. За результатами аналізу наукових праць, власного теоретичного пошуку розглядаємо *професійну компетентність майбутнього техника-механіка* як інтегровану властивість особистості, яка характеризується наявністю професійних знань, умінь, навичок, цінностей та особистісних якостей, що зумовлюють готовність і здатність особистості ефективно здійснювати професійну діяльність в системі аграрного виробництва.

У свою чергу, поняття «*формування професійної компетентності майбутніх техніків-механіків*» тлумачимо як цілеспрямований процес набуття студентами комплексу професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що упродовж навчання в аграрному коледжі інтегруються у властивість особистості, необхідну для виконання професійних функцій техника-механіка в системі аграрного виробництва.

До особливостей компетентного підходу як нової освітньої концепції відносимо визнання компетентностей як кінцевого результату навчання та їх цілеспрямоване формування; перенесення акцентів із поінформованості суб'єктів навчання на їх вміння використовувати інформацію для



вирішення практичних проблем; оцінювання рівня сформованості компетентностей у випускників вищих навчальних закладів як результату навчального процесу; студентоцентровану спрямованість навчання; націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників. У працях, присвячених підготовці молодших спеціалістів техніко-технологічних спеціальностей, учені часто тісно пов'язують професійну компетентність техника-механіка з його технічними здатностями.

Наприклад, С. Мартиненко [6] на основі різнобічних експериментальних досліджень доводить, що фахова компетентність техника-механіка авіаційного коледжу – це інтегральна характеристика особистості працівника, що відображає якість і надійність забезпечення безвідмовного функціонування авіаційної техніки відповідно до фахової документації. У її роботі вказується, що технічна складова у структурі професійної компетентності техника-механіка є домінантною, базовою, що забезпечує ефективність діяльності фахівця взагалі.

У свою чергу, аналізуючи зміст поняття «технічна компетентність майбутнього фахівця», І. Андрущенко справедливо, на нашу думку, зазначає, що технічна компетентність відображає розуміння фахівцем принципів побудови, роботи, можливостей та обмежень технічних пристроїв, призначених для автоматизованого пошуку й обробки інформації; знання відмінностей автоматизованого й автоматичного виконання інформаційних процесів; уміння класифікувати завдання за типами з подальшим рішенням і вибором певного технічного засобу залежно від його основних характеристик [1, с. 20].

Зокрема, досліджуючи професійну компетентність техника-механіка, Е. Луговська зазначає: «Основним завданням техника-механіка агропромислового виробництва є оцінювання технічного стану машини, а за необхідності, усунення поломок і недопущення виникнення серйозних несправностей». І далі: «Оскільки під професійною компетентністю ми розуміємо здатність до самостійного виконання конкретних видів професійної діяльності, уміння розв'язувати типові і нетипові професійні завдання, здатність самостійно оволодівати новими знаннями і вміннями за фахом, то невід'ємною властивістю професійно компетентного техника-механіка агропромислового виробництва є технічна обізнаність і тямовитість, творче ставлення до справи, схильність до новаторства і технічної творчості».

Натомість поки що відсутні дослідження, у яких чітко і конкретно обґрунтовано ознаки та надано дефініцію поняття «технічна компетентність». Певні напрацювання у цьому аспекті зроблено у дисертаціях Ш. Мусіна і О. Міллера. Зокрема, Ш. Мусін розглядає технічну компетентність як необхідну і важливу складову професійної компетентності майбутнього фахівця, що інтегративно включає потреби до володіння технічними здібностями та мотиви технічної діяльності, інтерес до техніки, технічні знання, уміння і навички, технічну мову, технічне мислення, раціоналізаторство, винахідництво, технічну творчість, рефлексивні уміння тощо.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, в наявних науково-педагогічних дослідженнях відсутня єдність думок учених щодо сутнісних ознак феномену технічної компетентності; розмаїття підходів дослідників до змісту та структури компонентів цієї важливої складової професійної компетентності техника-механіка. За результатами аналізу наукових праць, власного теоретичного пошуку розглядаємо технічну компетентність як інтегровану якість особистості, яка характеризується стійкою мотивацією до оволодіння технічними знаннями, досвідом техніко-технологічної діяльності, цінностями, що зумовлюють готовність і здатність особистості ефективно здійснювати налагодження, експлуатацію, діагностику та ремонт об'єктів техніки.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко І.Г. Зміст поняття «технічна компетентність майбутнього фахівця» в сучасній педагогічній практиці / І.Г. Андрущенко // Збірник наукових праць Уманського національного педагогічного університету. – 2014. – Ч. 2. – С. 15–22.
2. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М.С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.
3. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования: (идеализированная модель) / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10–20.
4. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.
5. Кива А.А. Дидактическое проектирование на основе компетентностного подхода : [монография] / [А.А. Кива, В.П. Косырев, А.Н. Кузнецов] // – М., ИСОМ, 2005. – 144 с.
6. Мартиненко С.А. Формування фахової компетентності майбутніх техніків-механіків у процесі вивчення



дисциплін фізико-математичного циклу в авіаційному коледжі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.А. Мартиненко; ДВНЗ «Донбас. держ. пед. ун-т». – Слов'янськ, 2014. – 20 с.

7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М. : Когито Центр, 2002. – 240 с.

8. Рекомендація КО4ЕЕ5 Комітету Міністрів Ради Європи «Про середню освіту». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uazakon.com/document/spart63/74.htm>.

9. Ягупов В.В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, що формуються в системі професійно-технічної освіти / В.В. Ягупов // Модернізація професійної освіти і навчання: Зб. наук. пр. / [редкол. : В.О. Радкевич (голова) та ін.]. – К. : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2012. – Вип. 2. – С. 45–59.

10. Halash H. Individual competencies and the demand of the society. Materials CE / H. Halash. – CDCC. Strasbourg, 1996. – 87 p.

УДК 371.13 : 372.3

## ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Трофаїла Н.Д., аспірант  
кафедри теорії та методики дошкільної освіти  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті висвітлено окремі аспекти проблеми дослідження сутності феномену «готовність майбутніх вихователів». Автор розкриває сутність професійної готовності майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку через аналіз поняття «готовність» у педагогічній та психологічній літературі; надає авторське визначення поняття «готовність майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку».

**Ключові слова:** *готовність, готовність до емоційного розвитку дітей дошкільного віку, професійна готовність.*

В статье освещены отдельные аспекты проблемы исследования сущности феномена «готовность будущих воспитателей». Автор раскрывает сущность профессиональной готовности будущих воспитателей к эмоциональному развитию детей дошкольного возраста через анализ понятия «готовность» в педагогической и психологической литературе; дает авторское определение понятия «готовность будущих воспитателей к эмоциональному развитию детей дошкольного возраста».

**Ключевые слова:** *готовность, готовность к эмоциональному развитию детей дошкольного возраста, профессиональная готовность.*

Trofaïla N.D. READINESS OF FUTURE EDUCATORS FOR EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN AS A CONDITION OF EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITIES

The article highlights some aspects of study of phenomenon of «readiness of future teachers». The author reveals essence of professional readiness of future teachers to emotional development of preschool children through analysis of concept of «readiness» in pedagogical and psychological literature; takes copyright definition of «readiness of future teachers to emotional development of preschoolers».

**Key words:** *readiness, willingness to emotional development of preschoolers, professional readiness.*

**Постановка проблеми.** В умовах інтегрування держави до європейської спільноти, перебудови та відродження національної системи освіти в Україні, спрямованої на демократизацію, особливої актуальності набуває необхідність переорієнтації підходів до реалізації завдань дошкільної освітньої галузі, формування важливих професійних компетенцій майбутнього вихователя до роботи з дітьми дошкільного віку. На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти відкрилися нові перспективи,

пов'язані з переосмисленням ставлення до організації навчання і виховання дітей.

Серед широкого кола завдань професійно-педагогічної підготовки питання формування готовності до професійної діяльності посідає особливе місце. Воно поєднує в собі всі більш вузькі питання формування інтересів, нахилів, спрямованості на педагогічну працю [9].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Фундаментальні питання професійно-педагогічної підготовки освітніх



кадрів і формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності розглядають О. Абдулліна, А. Алексюк, Я. Болюбаш, В. Бондар, Б. Гершунський, С. Гончаренко, К. Дурай-Новакова, В. Євдокимов, М. Євтух, І. Зязюн, З. Левчук, О. Міщенко, В. Сластьонін, В. Щербина; становлення і розвиток готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності – І. Вужина, Н. Волкова, Т. Жаровцева, С. Литвиненко, Г. Троцько, О. Шпак та інші. Формування готовності, спрямованої на особистісне і професійне вдосконалення майбутніх педагогів: морально-психологічної готовності (Л. Кондрашова), готовності до професійного саморозвитку (О. Пехота), готовності до інноваційної професійної діяльності (І. Богданова, І. Гавриш), готовності до саморегуляції педагогічної діяльності (В. Чайка).

**Постановка завдання** – здійснити змістовий аналіз понять «готовність», «професійна готовність» у системі професійної підготовки майбутніх вихователів та подати авторське визначення поняття «готовність майбутніх вихователів до емоційної сфери дітей дошкільного віку».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ефективність та якість професійної діяльності майбутнього вихователя залежить від багатьох чинників, одним із яких є професійна готовність вихователя, яка є первинною і обов'язковою передумовою успішного виконання педагогічної діяльності. Науковцями доведено, що сутність професійної підготовки майбутніх вихователів є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення їхньої готовності до професійної діяльності.

Оскільки готовність є результатом професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку у процесі їхнього емоційного розвитку, слід охарактеризувати сутність поняття «готовність майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку», а тому вважаємо за необхідне проаналізувати поняття «готовність» та «професійна готовність» і подати зміст авторського визначення цього феномену.

Проблема готовності до діяльності стала предметом досліджень психологів, педагогів на початку ХХ століття, коли питання готовності почали розглядати з позиції теорії рефлексів І. Павлова і з позиції теорії установок Д. Узнадзе. На початку 60 років ХХ століття були виявлені фізіологічні, нейрофізіологічні і психологічні механізми регуляції і саморегуляції поведінки (П. Анохін, Н. Бернштейн, Н. Левітів, А. Лурія, Г. Мегун, Г. Уолтер), і з усією оче-

видністю постала проблема готовності до професійної діяльності. У тлумаченні поняття «готовність» дослідники йдуть різними шляхами: одні акцентують увагу на його структурних складових, інші – на його сутності [10].

У 60 роках ХХ століття проблема готовності до діяльності стала предметом досліджень представників соціальної та педагогічної психології, а також психології розвитку (Б. Ананьєв, В. Асєєв, М. Афанасьєв, Ю. Бабанський, А. Бодальов, Р. Богдашевський, Н. Головатий, А. Деркач, Е. Климов, А. Ковальов, Н. Кузьміна, М. Котик, Н. Конюхов, В. Мерлін, К. Платонов, В. Пономаренко, В. Сластьонін, І. Семенов, В. Ширинский та ін.). Дослідники акцентують увагу на виявленні факторів і умов, дидактичних та виховних засобів, що дають змогу керувати становленням і розвитком готовності, орієнтуючись на встановленні характеру зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності.

У Великому тлумачному словнику «готовність» трактується як «стан готового і бажання зробити що-небудь» [2]. У психологічному словнику поняття «готовність» визначене як «настанова, спрямована на виконання якоїсь дії» [1]. Вона включає: наявність певних знань, умінь, навичок, а також готовність до протидії перешкодам, що виникають у ході виконання дії; приписування виконуваних дії особистого сенсу.

При аналізі сутності поняття «готовність» варто відзначити дослідження А. Ліненко, яка зазначає, що готовність – «це цілісне утворення, що характеризує її емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність у момент включення в діяльність визначеної спрямованості». Тобто, готовність не вроджена, а виникає в результаті певного досвіду людини, що ґрунтується на формуванні її позитивного ставлення до професійної діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній [6].

Як зазначає С. Литвиненко, готовність – це результат професійно-педагогічної підготовки, інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення [7].

На переконання Л. Зданевич, професійну готовність майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дошкільниками слід визначати як «багатоаспектний системний феномен, який характеризується належним рівнем професійної компетентності, наявністю сформованої та інтегрованої системи спеціальних знань, умінь і навичок (з професійно-орієнтованих дисциплін), зокрема, психолого-педагогічних дій та соціальних відносин, особистісних і професійних якостей,



що зумовлює рівень результативності й ефективності навчального процесу у ВНЗ та забезпечує саморозвиток, самовиховання, самовдосконалення, самореалізацію у майбутній професійній діяльності, а також детермінує певний психічний стан майбутнього фахівця, в якому відображається сформованість педагогічного менталітету» [5].

Слід відзначити думку Т. Жаровцевої, що «готовність фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями – це мета і результат підготовки» [3]. На думку О. Отич, «готовність є результатом і показником якості підготовки і реалізується та перевіряється у діяльності» [11].

Як зауважує І. Мардарова, «готовність майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників» – це новоутворення у структурі особистості, що забезпечує використання цих технологій у вирішенні завдань професійної діяльності [8].

У свою чергу «готовність майбутнього вихователя до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку» А. Залізник визначає як складне особистісне утворення, що містить у собі всебічні знання суті морального виховання старшого дошкільника, характеризується застосуванням необхідних професійно-педагогічних умінь та навичок у педагогічній діяльності, включає особистісні якості, що забезпечують високі результати взаємодії вихователів із батьками [4].

Згідно з дослідженнями М. Овчинникової, поняття «готовність» розглядається як результат спеціально організованої підготовки студентів, в основі якої лежить інтегроване формування особистості майбутнього педагога, що стає можливим за умов поєднання відповідних мотивів, професійних знань, умінь, навичок і педагогічного досвіду, адекватних потребам цієї діяльності [10].

Готовність вихователя до професійної діяльності в різновіковій групі, на думку І. Підлипняк, – це цілісне особистісне утворення, що є результатом підготовки, регулятором здійснення його професійної діяльності у різновіковій групі дошкільного навчального закладу з педагогічно доцільної організації у ній навчально-виховного процесу [12].

Подані визначення готовності свідчать про широку розгалуженість цього поняття, але незважаючи на різноманітність, виявляють свою єдність у тому, що готовність до професійної діяльності обумовлена, в першу чергу, сутністю самого педагогічного

процесу, змістом професійно-педагогічних функцій, мотивами професійної діяльності, необхідними психолого-педагогічними знаннями й уміннями педагога, вимогами до професійно важливих якостей особистості педагога як суб'єкта праці, що здійснює даний вид діяльності. Характеризуючи стан дослідження даної проблеми, можна констатувати той факт, що останнім часом інтерес до проблеми формування готовності до професійної діяльності, спрямованої на розвиток емоційної сфери дошкільника, у майбутніх педагогів дошкільної освіти підвищився.

Отже, на основі аналізу фахової літератури надаємо авторське тлумачення поняття «готовність майбутнього вихователя до емоційного розвитку дітей дошкільного віку». Це – цілісне професійно-особистісне утворення, яке сформувалося в період навчання у ВНЗ, що являє собою сукупність теоретичних та практичних знань і умінь, які передбачають теоретичні знання про нормативні документи, концепції щодо проблем емоційного розвитку дошкільників, а також практичних умінь, що визначають специфіку педагогічної діяльності та професійно важливі якості вихователя, що спрямовані на розвиток емоційної сфери дітей дошкільного віку.

#### **Висновки з проведеного дослідження.**

Отже, теоретичний аналіз проблеми професійно-педагогічної діяльності вихователя дозволив встановити взаємозв'язки процесу його підготовки і стану готовності до професійної діяльності. Аналіз досвіду сучасних наукових досліджень питання готовності майбутніх вихователів дозволяє дійти висновку щодо актуальності їхньої готовності до емоційного розвитку, що займає одне з першочергових місць у системі дошкільної освіти. Беручи до уваги специфіку готовності майбутніх вихователів до емоційного розвитку, слід наголосити, що майбутні вихователі мають оволодіти ґрунтовними теоретичними знаннями, уміннями та навичками роботи з дітьми з урахуванням їхнього емоційного розвитку. Крім того, студенти мають урахувати у своїй роботі вікові особливості дітей дошкільного віку та досконало знати прояви емоцій у дітей, причини виникнення негативних емоційних станів у дошкільному віці. Визначивши сутність поняття «готовність» та подавши авторське визначення «готовність майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку», слід визначити структуру готовності майбутніх вихователів, що і становить перспективу подальших розвідок у даному напрямі.



### ЛІТЕРАТУРА:

1. Большой психологический словарь / [под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко]. – 3-е изд. – Москва : Прайм-Еврознак, 2002. – 672 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого русского языка: В 4 т. / В.И. Даль. – Москва: Русский язык, 1989. – Т. 3. – 699 с.
3. Жаровцева Т.Г. Теоретико-методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: [монографія] / Т.Г. Жаровцева. – Одеса: ПНЦ АПН України – СВД М.П. Черкаси, 2006. – 367 с.
4. Залізняк А.М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / А.М. Залізняк. – Умань, 2009. – 247 с.
5. Зданевич Л.В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.В. Зданевич. – Житомир, 2014. – 44 с.
6. Линенко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія / А.Ф. Линенко. – Одеса : ОКФА, 1995. – 80 с.
7. Литвиненко С.А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук / НПУ імені М.П. Драгоманова / С.А. Литвиненко. – Київ, 2005. – 40 с.
8. Мардарова І.К. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – «Дошкільна педагогіка» / І.К. Мардарова. – Одеса, 2012. – 240 с.
9. Маркотенко Т.С. Увіраження мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів соціально-обрядовими фразеологізмами : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Т.С. Маркотенко. – Луганськ, 2011. – 235 с.
10. Овчинникова М.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до варіативної організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках математики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М.В. Овчинникова. – Луганськ, 2003. – 22 с.
11. Отич О.М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / О.М. Отич. – Київ, 1997. – 194 с.
12. Підлипняк І.Ю. Підготовка майбутніх вихователів до формування математичної компетенції дошкільників у різновікових групах: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / І. Ю. Підлипняк. – Умань, 2014. – 240 с.



УДК 378:[37.011.31:37.041]

## РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ У НЬОГО ГОТОВНОСТІ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Хатунцева С.М., к. пед. н., доцент  
кафедри біології, екології та безпеки життєдіяльності  
Бердянський державний педагогічний університет

У статті порушено проблему розвитку професійних якостей студента вищого навчального педагогічного закладу в процесі формування у майбутнього вчителя готовності до самовдосконалення. Здійснено спробу довести, що цілеспрямованість, прагнення до самовдосконалення, педагогічна тренуваність як якості особистості є основою підструктури особистісного компонента зазначеної готовності та сприяють її формуванню.

**Ключові слова:** професійні якості, майбутній учитель, самовдосконалення, готовність до самовдосконалення, індивідуалізація професійної підготовки.

В статті затронута проблема розвитку професійних якостей студента вищого навчального педагогічного закладу в процесі формування у майбутнього вчителя готовності до самовдосконалення. Предприята спроба довести, що цілеспрямованість, прагнення до самовдосконалення, педагогічна тренуваність як якості особистості є основою підструктури особистісного компонента зазначеної готовності та сприяють її формуванню.

**Ключевые слова:** профессиональные качества, будущий учитель, самосовершенствование, готовность к самосовершенствованию, индивидуализация профессиональной подготовки.

Khatuntseva S.M. THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL QUALITIES OF FUTURE TEACHER IN PROCESS OF FORMATION READINESS TO SELF-IMPROVEMENT SENSE OF PURPOSE

The article raised problem of development of professional qualities of student of higher educational establishment in process of formation readiness to self-improvement by a future teacher. It was attempted to show that sense of purpose, desire to self-development, teacher's fitness as qualities of a person are foundation of substructures of personal component of readiness and contribute to its formation.

**Key words:** professional qualities, future teacher, improvement of future teacher, commitment to self-improvement, individualization of training.

**Постановка проблеми.** Стратегічною основою розвитку країни є підготовка висококваліфікованих фахівців. Інтернаціоналізація вищої освіти вимагає від майбутнього фахівця здатності до роботи за різних форм організації праці в умовах конкуренції. Нові стандарти українського суспільства вимагають інтегративного результату в підготовці майбутніх учителів. Одним із основних завдань, що постають перед вищими навчальними закладами, є формування та розвиток у майбутніх учителів комплексу особистісних якостей, які б сприяли достатній вольовій саморегуляції на шляху до самовдосконалення. Сучасний світ диктує нові тенденції, спрямовані не на звичайне запам'ятовування студентом вищого навчального педагогічного закладу фактів, нових знань, змістової інформації, а на формування основної ознаки майбутнього фахівця – готовності застосовувати базові цінності, компетентності у професійній діяльності. Тому успішність старту якісних змін в освіті залежить від готовності майбутніх учителів до самовдосконалення. Ефективність формування вказаної готов-

ності певною мірою залежить від особистісної позиції майбутнього фахівця, його централізації, професійно значущих якостей студента.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ретроспективний аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури з проблем підготовки фахівців дозволив констатувати, що цікавість до неї залишає цю тему серед актуальних і дотепер. Проблеми формування якостей особистості висвітлено в працях Б. Ананьєва, Ю. Бабанського, Є. Барбіної, І. Беха, Л. Божович, Є. Голобородько, В. Ільїна, Л. Карамушки, Г. Костюка, Н. Кузьміної, О. Леонтьєва, В. Лозової, В. Семіченка, Н. Чабан та інших. У численних працях вітчизняних та зарубіжних учених (О. Бондаревської, Н. Волкової, В. Гриньової, І. Зязюна, І. Ісаєва, Л. Кондрашової, А. Маркової, Л. Мітіної, Є. Рогова, В. Сластьоніна, О. Сухомлинської та ін.) розкрито важливі аспекти формування професійних особистісних якостей майбутнього вчителя. Різні аспекти означеної проблеми вивчали О. Зуброва (формування професійних особистісних якостей май-



бутнього вчителя-філолога у навчально-виховному процесі класичного університету), Л. Базилевська, О. Будник, В. Крижанівська, Н. Репнікова, І. Цибулько (особистісні та професійні якості майбутніх фахівців), Б. Дьяченко, Н. Кучеренко, О. Пуцик (професійні знання та вміння, індивідуально-особистісні якості педагога), К. Дмитренко (професійні вміння та особистісні якості майбутніх соціальних педагогів), М. Васильєва, О. Гура, С. Масич, Л. Костіна, О. Степаненко, С. Хмельковська (особистісні та професійні якості творчого педагога). Професійні якості вчителя досліджено Т. Артем'євою, Б. Вульфом, Ф. Гоноболіним, І. Котовою, І. Харламовим, О. Шиян, О. Щербаковим. Учені наголошують на важливості професійно значущих якостей особистості в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Різні аспекти самовдосконалення майбутнього вчителя досліджені О. Єрахторіною, С. Мартиненко, О. Пехотою, Т. Сущенко, Н. Чернігівською, І. Шиманович та ін. Учені зазначають, що особистісно-професійне становлення майбутнього педагога відбувається завдяки поєднанню цілеспрямованості, пізнавальної активності студента, самостійності. Аналіз наукового фонду засвідчує, що сформованість навичок до самоосвіти, самопізнання, самоспостереження, самоорганізації, самоконтролю, самовдосконалення та навчання впродовж усього життя залежить від особистісної концентрації майбутнього педагога.

Незважаючи на вагомий внесок дослідників у розв'язання проблеми становлення педагога, до сьогодні залишаються недостатньо вивченими питання взаємозв'язку формування у майбутнього вчителя готовності до самовдосконалення та розвитку професійних якостей педагога.

Мета статті **полягає у вивченні сутності** проблеми розвитку професійних якостей майбутнього педагога в процесі формування у нього готовності до самовдосконалення.

**Постановка завдання статті.** На основі вивчення наукової літератури здійснити аналіз сучасного науково-теоретичного підґрунтя проблеми розвитку професійних якостей майбутнього педагога в процесі формування у нього готовності до самовдосконалення; охарактеризувати сутність проблеми розвитку професійних якостей майбутнього педагога в процесі формування у нього готовності до самовдосконалення.

Методи: аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення психолого-педагогічної літератури щодо досліджуваної проблеми; аналіз власної діяльності; метод аналізу дефініцій – для встановлення сутності проблеми розвитку професійних якостей май-

бутнього педагога в процесі формування у нього готовності до самовдосконалення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Економічний та духовний розвиток суспільства залежить від активної позиції педагогічних кадрів, інтелектуальних, духовних можливостей учителів. Система професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі сьогодні не може розглядатися без урахування індивідуальних, вікових особливостей студента, мотивів діяльності.

Проаналізувавши наукові праці вчених, розглядаємо самовдосконалення як активну систематичну цілеспрямовану діяльність майбутнього вчителя, спрямовану на розкриття свого особистісно-професійного потенціалу відповідно до вимог педагогічної діяльності в процесі самоосвіти, саморозвитку та самовиховання. Вважаємо, що готовність до самовдосконалення є інтегрованим, динамічним утворенням особистості майбутнього вчителя, що передбачає його саморозвиток та самореалізацію. Крім того, вказана готовність є результатом підготовки педагога, що ґрунтується на формуванні мотивів у професійному самовдосконаленні, на засадах теоретичних знань (про саморозвиток, сутність, методи та прийоми подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання); практичних умінь саморозвитку, подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання. Акцентуємо увагу на тому, що готовність до самовдосконалення характеризується наявністю професійно-особистісних якостей (цілеспрямованість, прагнення до самовдосконалення, педагогічна тренуваність), а також рефлексії та самооцінки.

Формування готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення в процесі професійної підготовки містить особистісний компонент. Зосередимо увагу на професійно-особистісних якостях майбутнього вчителя. Для цього необхідно звернутися до дефініції «якість». У новому тлумачному словнику української мови запропоновано таке визначення: «якість – це внутрішня визначеність предмета, яка становить специфіку, що відрізняє його від усіх інших; ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням; добротність; та чи інша характерна ознака, властивість, риса чого-чого-небудь» [15, с. 856].

В енциклопедії освіти зазначено, що «якості особистості – змістовні ознаки особистості як форми існування психіки людини, котра є цілісністю, здатною до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції та





наділеною власним унікальним і неповторним внутрішнім світом» [4, с. 1019]. М. Боришевський, Л. Виготський, С. Максименко, Л. Семенюк визнають, що особистість характеризується змістовними ознаками: цілісністю, унікальністю, активністю, вираженням, відкритістю, саморозвитком і саморегуляцією [4, с. 1019]. В енциклопедії зазначено, що особистість складається з певних процесів, станів, властивостей, але вона цілісна і не може розглядатися як сукупність складових. «Особистість живе, розвивається і формується лише як цілісність» [4, с. 1019]. Роз'яснено, що цілісність особистості, по-перше, охоплює всі структурні й динамічні прояви життя людини; по-друге, зумовлена інтегрованою єдністю біологічного, соціального та духовного; по-третє, є унікальною, індивідуальною, неповторною. Унікальність цілісної структури особистості описано своєрідністю динамічної взаємодії трьох основних витоків особистості (біологічного, соціального, духовного), постійним саморуком, саморозвитком особистості. Акцентовано увагу на тому, що особистість, маючи особистісні прояви, залишається завжди відкритою до нових змін. Соціальний бік має прояв через засвоєння соціальних ролей (рольовий шар структури особистості). Професійну поведінку розглядають як рольову (може бути міцною і ригідною) [4, с. 1019].

Змістовою ознакою особистості вважають саморегуляцію поведінки [4, с. 1020]. Вчені говорять про важливість збалансованості психологічних процесів завдяки неусвідомленим механізмам основної емоційної регуляції. В процесі соціалізації, змін життєвих ситуацій, неоднозначності умов життя формуються нові організаційні структури, якими людина свідомо керує. Такий механізм представлений вольовою регуляцією поведінки, і в деяких ситуаціях здатний полегшити стан невизначеності й протистояння (не обов'язково супроводжується станом психологічного комфорту). Виокремлюють такі етапи становлення саморегуляції в системі інтеграції особистості: біогенез, психогенез, соціогенез. Перший описують як базальну емоційну саморегуляцію, другий – як вольову саморегуляцію, а третій – як значеннєву, ціннісну саморегуляцію [4, с. 1020].

Якість спеціаліста вивчають як «сукупність найбільш суттєвих, відносно стійких його властивостей та характеристик, що обумовлюють готовність до виконання певних соціальних і професійних функцій» [19]. Дослідники слушно зауважують, що справжнім професіоналом людина буде за умови розвитку відповідних якостей, дифе-

ренційовано «нажитого» конкретного фонду знань, навичок і умінь, сформованості професійної позиції і вміння все це досить адресно й творчо використовувати у своїй професійній діяльності [1, с. 50].

Підготовка майбутнього педагога передбачає введення професійно спрямованих параметрів (професійно-значущих якостей та особливостей особистості вчителя) як провідних показників професійного становлення майбутнього фахівця (В. Гриньова). Дослідниця виділяє чотири групи цих параметрів: професійно-спрямовані; інтелектуальні; індивідуально-психологічні якості; екстравертивні якості [2, с. 80].

Оскільки конкретна діяльність обумовлює формування різноманітних якостей виконавця, тоді й формування у майбутнього вчителя готовності до самовдосконалення потребує набору певних якостей. Відповідно до структури професіограми В. Гриньової вважаємо доречним з-поміж індивідуально-психологічних якостей виокремити цілеспрямованість, прагнення до самовдосконалення, педагогічну тренуваність як якості особистості, що є основою підструктури якостей особистісного компоненту готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Досліджуючи цілеспрямованість, необхідно вивчити поняття «ціль». У тлумачному словнику ціль визначається як «те, до чого прагнуть, чого намагаються досягти; мета» [15, с. 738]. Прямувати – «іти, просуватися, пересуватися у просторі; рухатися до кого, чого-небудь прямо, скорочуючи шлях; просуватися слідом за ким-небудь; іти, орієнтуючись на що-небудь; тримати курс; прагнути досягти чого-небудь, наблизитися до чогось, робити певні зусилля, кроки в цьому напрямі» [15, с. 70]. Цілеспрямований – «який прагне до певної мети; спрямований на досягнення певної мети» [15, с. 737]. Отже, цілеспрямованість містить вольову компоненту та передбачає наявність змін відповідно до поставленої мети.

Цілеспрямованість як вольову якість розглядають О. Винославська, К. Савченко, В. Селіванов, І. Улиська. О. Винославська наголошує, що цілеспрямованість виявляється у підкоренні людиною своєї поведінки певній життєвій меті. При цьому, зауважує автор, цією провідною метою обумовлені більш окремі цілі, досягнення яких стає засобами на шляху до основної мети [17]. Є. Ільїн наголошує, що цілеспрямованість є складною вольовою якістю і складається з терплячості, наполегливості, завзятості [7]. Вчені трактують цілеспрямованість як усвідомлену поведінку людини, що спря-



мована на досягнення конкретної цілі та подолання труднощів і перешкод на шляху до реалізації мети; як вміння ставити перед собою різноманітні цілі, різні за складністю завдання, діяти у відповідності з власними уподобаннями та переконаннями; як вольовий вияв, що відбивається в чіткості мети, цілеспрямованій діяльності, конкретних діях [7]. І. Каньковський [8], С. Максименко [6] вважають цілеспрямованість важливою волевою якістю особистості. Дослідники наголошують, що цілеспрямованість, по-перше, характеризується наявністю зрозумілої мети, здатністю особистості концентруватися на ній та неухильно прагнути її реалізації, підпорядковуючи власну поведінку своїм планам [8]; по-друге, виявляється в чіткому розумінні особистістю поставлених перед нею завдань та необхідності їх вирішення [6]. Цілеспрямованість пов'язують із творчою активністю (О. Музика). С. Хмельковська розглядає цілеспрямованість як критерій сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов і характеризує як творчу якість [20, с. 18]. Отже, цілеспрямованість майбутнього вчителя передбачає подолання певних перешкод, бар'єрів, містить творчий компонент.

Узагальнюючи наукові доробки вчених, можна стверджувати, що цілеспрямованість є якістю особистості, необхідною для окреслення мети та досягнення конкретних цілей. Цілеспрямованість сприяє творчому пошуку альтернативних шляхів досягнення певної мети, щоб втілити заплановане у життя. Крім того, цілеспрямованість передбачає активність особистості, оскільки на шляху до досягнення цілі зустрічаються перешкоди, утруднення, бар'єри, які людина успішно долає, докладаючи зусиль. Цілеспрямованість студента передбачає здатність свідомо самостійно ставити перед собою певні завдання, ініціювати їх та виконувати. Таким чином, цілеспрямованість майбутнього вчителя сприяє подоланню бар'єрів самоосвіти та самовиховання на шляху до самовдосконалення. Вважаємо, що цілеспрямованість майбутнього вчителя залежить від його рішучості, витриманості, наполегливості, завзятості, самовдосконалення, здатності контролювати власні дії.

Розглянемо прагнення до самовдосконалення як професійну якість особистості майбутнього вчителя. Прагнення – «сильне бажання, потяг до здійснення чого-небудь; хотіння, жадання; жага [14, с. 862]». Прагнутися – «дуже хотіти чого-небудь; пориватися, тягтися; намагатися зробити що-небудь, дбати про здійснення чогось [14, с. 862]». Прагнення до самовдосконалення розглядають із різних позицій. А. Маслоу пов'язує

потребу в самовдосконаленні з бажанням людини самореалізовуватися, стати тим, ким вона хоче, займатися тим, до чого прагне, а також займатися саморозвитком [13]. Вчені зауважують, що базовою потребою для творчої діяльності є самовинагорода та самовираження, які є індивідуальними. Відтак не можна нівелювати індивідуальність майбутнього фахівця, а формування готовності до самовдосконалення має відбуватися в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

У процесі професійної підготовки у майбутнього вчителя відбувається переосмислення певних пріоритетів, поглиблення самоосмислення. Коли студент відчуває свою неготовність до здійснення певної діяльності, особистість здатна відчувати різницю між тим, як має бути і як є, що призводить до актуалізації ціннісного самовизначення. Прагнення до самовдосконалення виникає в особистості тоді, коли вона забарвлюється індивідуальністю і виникає необхідність реалізації свого творчого потенціалу.

Деякі вчені розглядають мотивоване прагнення фахівця до діяльності щодо виконання свого професійного обов'язку як професійну спрямованість. Важливими структурними елементами професійної спрямованості визначають професійні переконання, інтереси, нахили та ідеали, а також відповідні їм цілі, установки і перспективи, які взаємопов'язані і функціонують як цілісна система [3, с. 14]. Також вчені наголошують, що формування професійної мотивації потребує створення певних психологічних умов: 1) сформованості у слухачів вищого навчального закладу позитивного ставлення до професії; 2) формування у студентів у процесі активного соціально-психологічного навчання уміння враховувати індивідуально-психологічні особливості особистості, володіти навичками професійного спілкування, саморегуляції та релаксації, розподіляти соціальні ролі, розвивати професійну інтуїцію та цілеспрямованість; 3) надання психологічної допомоги у подоланні професійних та життєвих труднощів [3, с. 15].

В. Чудакова [21] говорить про прагнення до самовдосконалення як про показник сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності й конкурентоздатності особистості. Автор зауважує, що рівень професійної компетентності визначається здатністю особистості активно виконувати професійне самовдосконалення.

Узагальнюючи наукові думки вчених, ми дійшли висновку, що прагнення до постійного самовдосконалення є мотиваційною складовою особистості майбутнього вчителя.



ля і являє собою констеляцію внутрішніх та зовнішніх сил, що спонукають педагога до самоосвітньої діяльності, самовиховання, саморозвитку. Прагнення до самовдосконалення розглядаємо як професійну спрямованість особистості, мотивовану переконаннями, інтересами, нахилами. Прагнення до самовдосконалення сприяє професійному становленню особистості майбутнього вчителя.

Вивчаючи педагогічну тренованість як якість особистості, необхідно звернути увагу на природну характеристику даного феномену. З біологічної точки зору тренованість характеризується збільшенням енергетичного потенціалу організму, підвищенням можливостей його раціонального використання. Показником ефективності є відношення між витратами та виконаною роботою. Тренованість розглядають не тільки як медико-біологічне або спортивне явище, а й як категорію педагогічну [12].

Ми розглядаємо педагогічну тренованість як особливу характеристику студента педагогічного вишу, до складу якої входять психофізіологічні (індивідуальні) та соціальні (професійні) елементи, що гармонійно поєднані. Важливою є цілісна оцінка можливостей студента та його результатів. Про педагогічну тренованість майбутнього вчителя можна говорити тоді, коли підвищується його працездатність, відбуваються якісні зрушення в процесі індивідуальної підготовки студента до професійно-педагогічної діяльності.

Психофізіологічна складова містить набір відповідних морфо-функціональних особливостей людини. Соціальний елемент обумовлено комплексом сучасних вимог до діяльності майбутнього вчителя. Психофізіологічна складова обумовлена індивідуальними особливостями студента (тип вищої нервової діяльності, працездатність, швидкість та точність реакції, показники уваги). Соціальна складова спирається на визначення стану можливостей виконання певного педагогічного завдання, підбір засобів, методів педагогічних навантажень (виконання вправ, індивідуальних завдань, гра, тренінг, змагання).

Педагогічна тренованість розвиває здатність швидко й правильно виконувати педагогічні вправи, мобілізуватися (переносити значні навантаження), скорочує термін між виконанням складних завдань (відновлення організму), сприяє правильному розподілу виконання більш складних та більш легких завдань, розвитку творчого потенціалу (індивідуальний підхід). Педагогічна тренованість передбачає систематичне та цілеспрямоване заняття самоосвітою та са-

мовихованням, сприяє досягненню більш високих результатів у навчанні. Педагогічна тренованість як якість особистості розширює можливості студента у використанні власного творчого потенціалу, його резервів та сприяє формуванню готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення на засадах індивідуалізації навчання.

Педагогічна тренованість проявляється у здатності студента ефективно реалізовувати власні можливості шляхом успішного подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання, що забезпечує систематичне цілеспрямоване самовдосконалення майбутнього педагога. Педагогічна тренованість включає вибір цілі, плану дій, розподіл часу, підбір засобів реалізації досягнення мети, передбачає наявність навичок ефективно побудови перспективного плану та виконання певного завдання. Критерієм сформованої педагогічної тренованості є самоорганізація майбутнього педагога.

У контексті формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки важливими є висновки вчених про те, що пізнання, самостійна робота тих, хто навчається, починаються з розуміння речей і явищ. Наголошено, що треба вчитися так, щоб досліджувалися речі, щоб при вивченні розум поєднувався із зором, а слово – «з діяльністю руки» [11]. Вчені акцентують увагу на тому, що немає єдиного підходу до визначення сутності поняття «самоорганізація». Дослідниками застосовано антропологічний, особистісний, синергічний, діяльнісний, інтегральний, технічний та інші підходи. Особистісний підхід визнає самоорганізацію як особистісне утворення і ставить за пріоритет вивчення властивостей особистості, які є передумовою виникнення організованості (як психологічної якості). Також самоорганізацію особистості позиціонують як інтегральну характеристику сукупності природних і соціально-набутих властивостей, відображених в усвідомлюваних особливостях волі та інтелекту, мотивах видимих проявів людської діяльності й реалізовану в процесі взаємодії особистості з довкіллям та в поведінці [5, с. 45]. Досліджуючи зазначену проблему, А. Кілівник дійшов висновку, що «культура самоорганізації майбутніх учителів початкових класів є інтегративним, динамічним особистісним утворенням, що виявляється в усвідомленому ставленні до успішності власної навчально-пізнавальної діяльності, готовності до самостійного ефективного її здійснення, умінні планувати свою діяльність, організовувати себе, а також у здатності виконувати свідому робо-



ту над собою з метою всебічного розвитку, вдосконалення рис характеру та здібностей, необхідних учителю початкових класів для підвищення рівня власного професіоналізму» [9, с. 91]. Структурні компоненти культури самоорганізації майбутніх учителів відображають усвідомлення особливостей педагогічної професії й власної відповідності її вимогам. Автор наголошує на важливості мотивів навчально-професійної діяльності та сприйняття її як особистісної цінності, ставлення до майбутньої професії і стійкості професійних намірів, активності і наполегливості студентів в оволодінні професійними знаннями й уміннями, професійного самовдосконалення. Дослідник доводить, що умовою формування культури самоорганізації є активізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, підґрунтям якої є рефлексія. Крім того, науковець акцентує увагу на необхідності відповідного змістового наповнення дисциплін психолого-педагогічної спрямованості та фахового циклу, застосуванні в процесі професійної підготовки елементів перспективної професійної діяльності, використанні психолого-педагогічних тренінгів для формування умінь та навичок самоорганізації [9]. А. Кисельова довела, що особистісна самоорганізація передбачає наявність вмінь організувати себе, свій час, власні дії. Автор зауважує, що ці вміння виявляються в організації наявних ресурсів, зміні життєвих стереотипів, відпрацюванні необхідних умінь для дій, самі дії та їх контроль. Компонентами самоорганізації дослідники називають час, планування, дисципліну, самоконтроль [10]. М. Пахмутова, Д. Пашенко, досліджуючи самоорганізацію особистості, дійшли висновку, що це – процес упорядкування та активізації якостей, необхідних для оптимальної реакції на виклики зовнішнього світу [16]. Одним із засобів самоорганізації є складання плану виконання завдання з урахуванням термінів виконання кожного з пунктів, регулювання, контроль та оцінка власних результатів із наступною корекцією дій або їх послідовностей.

Формування вказаних якостей має відбуватися в процесі індивідуалізації професійної підготовки. У межах нашого дослідження виходимо з того, що індивідуалізація професійної підготовки є, по-перше, такою організацією навчального процесу, що передбачає добір засобів, темпу навчання, враховуючи індивідуальні особливості тих, хто навчається; по-друге, низка навчально-методичних, психолого-педагогічних та організаційно-управлінських заходів, що забезпечують індивідуальний підхід (Г. Селевко, Б. Бройде, Р. Артамонова) [18].

Вважаємо, що формування у майбутнього вчителя готовності до самовдосконалення в процесі професійної підготовки має відбуватися на засадах індивідуалізації навчання. Індивідуалізація професійної підготовки майбутнього вчителя ґрунтується на створенні сприятливих умов для навчання студента, вибору та застосуванні форм, методів та прийомів педагогічного впливу з урахуванням індивідуальності майбутнього фахівця.

**Висновки.** Таким чином, у науковій психолого-педагогічній літературі виділяються якості, які вирізняють творчу особистість студента вищого навчального педагогічного закладу та сприяють формуванню готовності до професійного самовдосконалення. Професіоналізм майбутнього фахівця залежить від здатності студента до самоосвіти, самовиховання та саморозвитку. Тому майбутній педагог має бути готовим до самовдосконалення, усвідомлювати свої індивідуальні особливості, потенції, збагачувати їх, засвоюючи високі стандарти педагогічної професії. Подолання бар'єрів самоосвіти та самовиховання, що виникають у процесі навчання, вимагають певних вольових зусиль. Отже, формування у майбутнього вчителя готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки передбачає наявність професійно-особистісних якостей: цілеспрямованості, прагнення до самовдосконалення, педагогічної тренуваності.

Перспективи подальших розвідок цього напрямку вбачаємо в дослідженні когнітивної та комунікативної сфер тих якостей, що характеризують майбутнього вчителя в процесі індивідуалізації професійної підготовки фахівця.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Акмеологія з основами психології кар'єри : навч. посіб. / [укл. О.М. Гавалешко, В.В. Пасніченко, Т.А. Кривко]. – Чернівці : Рута, 2004. – 84 с.
2. Гринова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): монографія / В.М. Гринова. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.
3. Дунець Л.М. Психологічні умови формування професійної мотивації слухачів вищого військового навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата психол. наук : спец. 20.02.02 – «Військова педагогіка і психологія» / Л.М. Дунець. – Хмельницький, 2000. – 19 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Елагіна Л.В. Мониторинг виховання культури професійної діяльності майбутнього спеціаліста: учеб.-метод. пособ. / Л.В. Елагіна. – М., 2006. – 72 с.



6. Загальна психологія : підручник / За заг. ред. академіка С.Д. Максименка. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 704 с.
7. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 368 с.
8. Каньковський І.Є. Професійно необхідні якості інженера-педагога / І.Є. Каньковський // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2012. – № 34–35. – С. 281–287.
9. Килівник А.М. Формування культури самоорганізації майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.М. Килівник. – Хмельницький, 2015. – 277 с.
10. Климко Н. В. Развитие навыков самоорганизации в будущих экономистов-бухгалтеров в условиях среднего специального учебного заведения : автореф. дис. ... на соиск. научн. степени кандидата пед. наук : спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / Н.В. Климко. – Казань, 2009. – 23 с.
11. Кондракова Э.Д. Педагогические условия формирования культуры личности в учреждениях высшего профессионального образования: монография / Э.Д. Кондракова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2004. – 168 с.
12. Логінов Е.М. Деякі аспекти системного аналізу категорій тренуваності / Е.М. Логінов // Методи визначення тренуваності спортсменів вищих розрядів. – Мінськ, 1972. – С. 31–32.
13. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
14. Новий тлумачний словник української мови у 3 томах / В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. – Київ: «АКО-НІТ». – Т. 2. – 2008. – 926 с.
15. Новий тлумачний словник української мови у 3 томах / В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. – Київ: «АКО-НІТ». – Т. 3. – 2008. – 862 с.
16. Пашенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : спец.13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Д.І. Пашенко. – К., 2006. – 36 с.
17. Психологія: навч. посіб. / О.В. Винославська, О.А. Бреусенко-Кузнецов, В.Л. Злишков та ін. – К. : ІНКОС, 2005. – 352 с.
18. Селевко Г.К. Дифференциация обучения / Г.К. Селевко, Б.А. Бройде, Р.Б. Артамонова. – Ярославль, 1995. – 54 с.
19. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
20. Хмельковська С.В. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.В. Хмельковська. – Одеса, 2005. – 23 с.
21. Чудакова В.П. Управлінська компетентність керівників із формування готовності педагогів до інноваційної діяльності в умовах освітнього середовища профільної школи / В.П. Чудакова // Управління школою. Видавнича група ОСНОВА. – 2012. – № 19–21 (355–357). – С. 10–20.



УДК 378.14

## НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОБЛІКУ І ОПОДАТКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Шевченко В.М., к. держ. упр.,  
докторант кафедри педагогіки та психології  
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

У статті розглянуто проблему формування професійної компетентності майбутніх фахівців з обліку і оподаткування у процесі професійної підготовки, для розв'язання якої запропоновано спиратись і на історико-педагогічні наукові дослідження, і на сучасні педагогічні дослідження в розрізі філософсько-освітнього, соціологічного, педагогічного, психологічного та юридичного аспектів (напрямів).

**Ключові слова:** професійна компетентність фахівця з обліку і оподаткування, професійна підготовка.

В статье рассмотрена проблема формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по учету и налогообложению в процессе профессиональной подготовки, для решения которой предложено полагаться и на историко-педагогические научные исследования, и на современные педагогические исследования в разрезе философско-образовательного, социологического, педагогического, психологического и юридического аспектов (направлений).

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность специалиста по учету и налогообложению, профессиональная подготовка.

Shevchenko V.M. AREAS OF RESEARCH PROBLEMS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN ACCOUNTING AND TAXATION DURING VOCATIONAL TRAINING

The article discusses problem of formation of professional competence of future specialists in accounting and taxation in the process of vocational training, for solution which suggested based on historical and pedagogical research, and advanced pedagogical research in context of philosophical and educational, sociological, pedagogical, psychological and legal aspects (directions).

**Key words:** professional competence of specialist in accounting and taxation, vocational training.

**Постановка проблеми.** Інтеграція до європейського і світового співтовариств та побудова сучасного громадянського суспільства зумовлюють відповідні зміни в системі освіти. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року особлива увага приділяється пошуку інноваційних підходів до професійної підготовки фахівців, спроможних забезпечити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості, навчати й виховувати генерацію нових поколінь, здатних до життєдіяльності за умов ринкових відносин [1].

Як відповідь на нові виклики розвитку сучасного трансформаційного суспільства зароджується нова парадигма освіти, що базується на концепції результатів навчання у вигляді компетенцій [2, с. 5]. Якщо технократична парадигма освіти, яка діяла у минулому столітті, ототожнювала якість професійної діяльності фахівця з поняттям «кваліфікація», то в рамках нової стратегії з'являється поняття «компетентність». Реалізація основних положень Болонського процесу в Західній Європі сприяла створенню «мови компетенцій» як найбільш зрозумілої між навчальними закладами ви-

щої освіти і роботодавцями. Україна також долучилася до цього процесу.

Водночас нові соціально-економічні відносини в Україні, що пов'язані зі вступом до Європейського співтовариства, сприяли підвищенню вимог до конкурентоздатності вітчизняних фахівців та якості їх підготовки. Така зміна пріоритетів в економіці незалежної України висуває нові вимоги до фахівців із бухгалтерського обліку. Все це в сукупності призвело до оновлення Переліку галузей знань і спеціальностей, відповідно до якого перед навчальними закладами вищої освіти постало завдання забезпечити підготовку фахівців за новою спеціальністю, а саме «Облік і оподаткування» (галузь знань «Управління і адміністрування») [3].

Вирішення зазначеної проблеми передбачає пошук і відбір ефективних педагогічних технологій, активних методів навчання у процесі професійної підготовки, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх фахівців з обліку і оподаткування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури засвідчив, що вчені завжди приділяли належну увагу



дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі, зокрема, таким її аспектам, як організація навчального процесу у вищій школі (А. Алексюк, С. Архангельський, В. Беспалько, Н. Ничкало, О. Пехота, С. Харченко та ін.) та формування професійної компетентності фахівців різних галузевих спрямувань (В. Байденко, Е. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, О. Локшина, О. Овчарук, А. Хуторської та ін.) [4–11].

Також у вітчизняній педагогіці з'явилася чимало праць, присвячених проблемам економічної освіти та професійної підготовки студентів економічних спеціальностей. Різні аспекти такої підготовки розглянуті в працях науковців: В.Д. Базилевича, В.Л. Боброва, В.В. Дем'яненка, Л.А. Дмитриченко, А.С. Нісімчука, О.С. Падалки, І.Ф. Прокопенка, О.Л. Яременка та ін. [12–18].

У дисертаційних роботах останніх років розкриваються різні аспекти підготовки фахівців економічного профілю, зокрема проблеми формування професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи, забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій та інтерактивних технологій навчання (Н.Б. Беньковська [19], І.В. Власюк [20], В.Б. Гриців [21], І.М. Кобилянська [22], Т.П. Крутоус [23], Л.П. Максимова [24], А.Є. Спіцина [25], О.І. Яковенко [26] та ін.).

Однак питання професійної підготовки майбутніх фахівців з обліку і оподаткування з урахуванням сучасних тенденцій розвитку економічної й педагогічної освіти до сьогодні не було предметом окремого дослідження.

**Постановка завдання.** Як показує практика та аналіз науково-педагогічної й методичної літератури, ця проблема складна і в теоретичному, і в практичному аспектах. Однак існує достатня кількість науково-педагогічної літератури, яка з огляду на свою теоретичну та практичну значущість може бути науковим підґрунтям сучасних досліджень у цій галузі. Тобто можна вважати, що звернення вчених до вирішення проблеми професійної підготовки й формування професійної компетентності майбутніх фахівців з обліку і оподаткування є певною науково-педагогічною проблемою.

**Метою статті** є розгляд проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців з обліку і оподаткування в процесі професійної підготовки як психолого-педагогічної та визначення напрямів її дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретична складність проблеми полягає в невеликій

кількості науково-педагогічних теорій, концепцій, інноваційних технологій формування професійної компетентності фахівців нової спеціальності, оскільки до прийняття оновленого Переліку галузей знань і спеціальностей відбувалася підготовка фахівців за спеціальністю «Облік і аудит», яка відносилася до галузі знань «Економіка та підприємництво». Тобто, на сучасному етапі розвитку виробництва, науки і техніки у майбутнього фахівця за новою спеціальністю в процесі професійної підготовки мають сформуватися такі професійно важливі якості, які дозволять йому проявити готовність до професійної діяльності саме в галузі спеціальних знань «Управління і адміністрування».

Аналізуючи проблему формування професійної компетентності майбутніх фахівців з обліку і оподаткування у процесі професійної підготовки, маємо зазначити, що вона носить багатоаспектний характер і може розглядатися в різних контекстах (рис. 1).

Так, слід зазначити, що після приєднання України до Болонського процесу система вищої освіти постійно перебуває в стані реформування. І це не дивно, адже освіта – це саме та галузь життя цивілізованого суспільства, яка потребує постійного оновлення та змін. Реалізація реформ та їх ефективність повною мірою залежить від самореалізації кожної особистості, що перебуває в освітньому процесі. Адже саме поведінка індивіда, його ціннісні підходи визначають зміни в суспільстві й у світі в цілому. В процесі професійної підготовки індивіда фактично формується фундамент майбутнього життєвого простору для його самореалізації, відбувається усвідомлення себе особистістю, виявляються і розкриваються можливості щодо становлення самосвідомості в здійсненні особистісно-значущих і суспільно прийнятних способів самовизначення, самореалізації та самоствердження. Тож дослідження проблеми в **філософсько-освітньому аспекті (напрямі)** має зосередитися на дослідженні ролі вищої освіти в системній цілісності освіти, з'ясуванні значення такої освіти для індивіда, наданні філософського осмислення процесу набуття знань, умінь і навичок індивіда як майбутнього фахівця з обліку і оподаткування.

Загалом же систему вищої освіти можна розглядати як соціальний інститут, де специфічними методами реалізується процес соціалізації молоді, підготовка і залучення її до життя суспільства через навчання та виховання. Специфічність цього процесу полягає в тому, що він відбувається цілеспрямовано, систематично, планомірно й



за допомогою певного кола осіб, зокрема викладачів. Тож вирішення проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця з обліку і оподаткування в **соціологічному аспекті** полягає у визначенні суспільних умов функціонування й розвитку сучасної системи вищої освіти у соціалізації особистості.

Водночас значущим нині постає питання формування професійної компетентності як складової цінностей, компетентності та майстерності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування. Проте розвиток професійних умінь у процесі професійної підготовки можливий лише з позиції системного підходу до аналізу самого поняття «професій-



Рис. 1. Напрями дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців з обліку і оподаткування у процесі професійної підготовки





на компетентність», розгляду її сутності, особливостей та видів. Тому розв'язання зазначеної проблеми в **педагогічному аспекті** слід зосередити на розгляді змісту, цілей, принципів і методів вищої освіти, а також сутності та ролі професійної компетентності в системі фахової підготовки.

У той же час динамічний світ навколо нас більше, ніж будь-коли потребує ефективного керівництва в усіх сферах взаємозалежного життя. Нині економіці країни особливо необхідні такі фахівці, які здатні працювати активно, зацікавлено, з високою професійною майстерністю та новаторським підходом. Адже бухгалтерська служба є одним із провідних підрозділів управлінської структури підприємства, яка має забезпечувати формування повної і достовірної інформації про результати діяльності та майновий стан підприємства, необхідної для прийняття ефективних рішень. Тож дослідження зазначеної проблеми в **психологічному аспекті** полягає в формуванні у майбутнього фахівця з обліку і оподаткування нового економічного мислення, раціональної поведінки, відповідності процесу формування професійної компетентності та прагнення до аналізу результатів власної і колективної праці.

Проте для реалізації вищезазначених шляхів вирішення проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців з обліку і оподаткування не менш важливим є **юридичний аспект**. Нагадаємо, що новий Закон України «Про вищу освіту» (далі – Закон) істотно змінює систему стандартів у сфері вищої освіти, адже саме вони мають стати основою для оцінювання якості вищої освіти, ліцензування та акредитації освітніх програм у вищих навчальних закладах [27].

Так, відповідно до ст. 10 Закону, «стандарт вищої освіти – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності...» [27]. Законом також зазначається, що стандарт вищої освіти за кожною спеціальністю має розробляти центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки з урахуванням пропозицій галузевих державних органів, до сфери управління яких належать вищі навчальні заклади, і галузевих об'єднань організацій роботодавців, а наприкінці мають затверджуватися за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

Водночас у ст. 5.1 Закону встановлено відповідність між загальними вимогами щодо компетентності випускників різних

рівнів вищої освіти та кваліфікаційними рівнями Національної рамки кваліфікацій (НРК) [27; 28].

Тож в юридичному аспекті розв'язання проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців з обліку і оподаткування має відбуватися шляхом затвердження відповідної нормативно-правової бази щодо організації навчально-виховного процесу, розроблення стандартів вищої освіти, в яких будуть визначені певні вимоги до освітньої програми, в тому числі й перелік компетентностей майбутнього фахівця.

**Висновки з даного дослідження** і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, проведений аналіз дозволив висвітлити проблему формування професійної компетентності майбутніх фахівців з обліку і оподаткування у процесі професійної підготовки як психолого-педагогічну, для розв'язання якої доцільно спиратись і на історико-педагогічні наукові дослідження, і на сучасні педагогічні дослідження в розрізі філософсько-освітнього, соціологічного, педагогічного, психологічного та юридичного аспектів (напрямів).

Такий підхід дозволить зробити розгляд даної проблеми в різних контекстах, що надасть можливість досягти очікуваних результатів у формуванні професійно важливих якостей, які забезпечать конкурентоспроможність майбутнього фахівця на ринку праці.

Порушені в статті питання не є вичерпаними й потребують доповнень і уточнень щодо складових системи професійних умінь майбутнього фахівця з обліку і оподаткування у процесі професійної підготовки.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats\\_strategia.pdf](http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf).
2. 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.
3. Про затвердження Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266-VII. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248149695>.
4. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студ., асп. та молодих викладачів вищ. навч. закл. / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.



5. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы: учеб.-метод. пособие / С.И. Архангельский. – М.: Высш. шк., 1980. – 368 с.
6. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии образования / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1995. – 100 с.
7. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : автор. версия / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
9. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми реформування професійно-технічної освіти / Н.Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 105–134.
10. Пехота О.М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: [монографія] / О.М. Пехота, А.М. Старева. – Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2006. – 272 с.
11. Харченко С.Я. Соціально-педагогічні технології: навч.-метод. посіб. / С.Я. Харченко, Н.П. Краснова, Л.П. Харченко. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 552 с.
12. Сучасна економічна освіта: Україна і Болонський процес / За ред. В.Д. Базилевича. – К.: Знання, 2006. – 326 с.
13. Бобров В.Л. Вища економічна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства / В.С. Бобров, Л.М. Канищенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 16–24.
14. Дем'яненко В.В. Освіта в системі економіки знань / В.В. Дем'яненко // Економіка знань та її перспективи для України / за ред. акад. НАН України В.М. Гейця. – К.: Ін-т екон. прогноз., 2005. – 168 с.
15. Дмитриченко Л.А. Роль освіти у розвитку трудового потенціалу країни і його ефективної структури / Л.А. Дмитриченко // Соціально-економічні аспекти промислової політики: сб. науч. тр.: в 3 т. / НАН України. Ін-т економіки промисл-сти. – Донецьк, 2006. – Т. 1. – С. 265–269.
16. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. – К.: Просвіта, 2000. – 368 с.
17. Прокопенко І.Ф. Теоретичні та методичні основи економічної освіти в загальноосвітніх і професійних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04.; 13.00.01 / І.Ф. Прокопенко. – К., 1996. – 467 с.
18. Яременко О.Л. Підготовка економістів в приватному вузі: опыт и перспективы: монографія / О.Л. Яременко, В.В. Астахов. – Харків: Нар. укр. акад., 2001. – 88 с.
19. Беньковська Н.Б. Формування професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи у процесах фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 – «Теорія і методика проф. освіти» / Н.Б. Беньковська. – 2015. – 20 с.
20. Власюк І.В. Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх бакалаврів економіки в процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 – «Теорія і методика проф. освіти» / І.В. Власюк; Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. – Захищена 15.09.2015. – Вінниця, 2015. – 254 с.
21. Гриців В.Б. Формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи в процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 – «Теорія і методика проф. освіти» / Гриців Віталія Богданівна; Нац. академія Держ. прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького, [Відкритий міжнародний ун-т розвитку людини «Україна»]. – Захищена 10.06.2015. – Хмельницький, 2015. – 20 с.
22. Кобилянська І. М. Формування компетентності з безпеки життєдіяльності майбутніх спеціалістів фінансово-економічних спеціальностей у фаховій підготовці: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / І.М. Кобилянська; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – [Вінницький нац. техн. ун-т]. – Захищена 23.06.2015. – Житомир, 2015. – 20 с.
23. Крутоус Т.П. Формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів економіки у процесі навчання природно-наукових дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / Т.П. Крутоус; Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2015. – 245 с.
24. Максимова Л.П. Організаційно-педагогічні засади забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 – «Теорія і методика проф. освіти» / Л.П. Максимова. – 2015. – 20 с.
25. Спіцина А.Є. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 – «Теорія і методика проф. освіти» / А.Є. Спіцина. – 2015. – 20 с.
26. Яковенко О.І. Формування професійної компетентності майбутніх економістів у процесі практичної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 – «Теорія і методика проф. освіти» / Яковенко О.І. – 2015. – 20 с.
27. Про вищу освіту: Закон України від 01 липня 2014 року № 1556-VII (із змінами). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page6>.
28. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua.s45.ru.wbprx.com/laws/show/1341-2011-p>.



## СЕКЦІЯ 3. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 372.881.1+339.922

**ІНОЗЕМНА МОВА ЯК НЕОБХІДНИЙ ІНСТРУМЕНТ  
РЕАЛІЗАЦІЇ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

Тимощук І.В., к. пед. н.,  
доцент кафедри іноземної мови та перекладу  
Київський національний університет культури і мистецтв

Розкрито явище глобалізації як неминучий феномен розвитку суспільства. Вказано на позитивні та негативні ознаки глобалізації. Висвітлено панівне використання англійської мови як наслідок широкого впливу на світові політичні та економічні процеси США та країн Британської Співдружності. Розкрито взаємозв'язок економіки, політики та мови. Звернено увагу на необхідність реформування української державної мовної політики відповідно до стандартів Європейського Союзу, що пояснюється євроінтеграційним вектором розвитку України. Зазначено, що вивчення іноземної мови є не лише необхідною умовою для продовження навчання чи працевлаштування за кордоном, але й запорукою успішної кар'єри на вітчизняному ринку праці. Наведено приклад занепокоєння Європейського Союзу щодо домінування англійської мови та необхідності вивчення, окрім англійської, ще й другої іноземної мови. Автор застерігає щодо непотрібності «модного» використання слів іншомовного походження за умови наявності слів-відповідників в українській мові.

**Ключові слова:** глобалізація, культура, мовна політика, освіта, англійська мова, навчання, тенденції.

Раскрыто явление глобализации как неизбежный феномен развития общества. Указаны положительные и отрицательные признаки глобализации. Освещено доминирующее использование английского языка как следствие широкого влияния на мировые политические и экономические процессы США и стран Британского Содружества. Раскрыта взаимосвязь экономики, политики и языка. Обращено внимание на необходимость реформирования украинской государственной языковой политики в соответствии со стандартами Европейского Союза, что объясняется евроинтеграционным вектором развития Украины. Отмечено, что изучение иностранного языка является не только необходимым условием для продолжения обучения или трудоустройства за рубежом, но и залогом успешной карьеры на отечественном рынке труда. Приведен пример беспокойности Европейского Союза по поводу доминирования английского языка и необходимости изучения, кроме английского, еще и второго иностранного языка. Автор отмечает ненужность «модного» использования слов иностранного происхождения при наличии слов-соответствий в украинском языке.

**Ключевые слова:** глобализация, культура, языковая политика, образование, английский язык, обучение, тенденции.

**Tymoschuk I.V. FOREIGN LANGUAGE AS A NECESSARY TOOL FOR THE IMPLEMENTATION OF GLOBALIZATION**

Globalization as an inevitable phenomenon of society is revealed in the article. There is made an emphasis on the positive and negative signs of globalization. The dominant use of English as a consequence of the wide influence on the world political and economic processes of the United States and the British Commonwealth is highlighted. The interrelation between economics, politics and language is discovered. Much attention is paid to the need of the Ukrainian state language policy reformation in accordance with EU standards that is explained by European integration vector of Ukraine. It is indicated that learning a foreign language is not only a prerequisite for the continuation of studying or working abroad, but also the key to a successful career in the domestic labor market. There are given examples concerning the European Union anxiety about the English language dominance and the need to learn not only English but also a second foreign language. There is given some advice regarding the uselessness of so called "fashionable" use of the foreign origin words on a condition of the words-matches existence in the Ukrainian language.

**Key words:** globalization, culture, language policy, education, English language, learning tendencies.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Розвиток суспільних відносин в останні десятиліття насамперед характеризується глобалізаційними процесами. Економіка,

техніка, політика, культура функціонують не як ізольовані явища конкретних країн, а як загальносвітовий феномен.

Комунікативним інструментом глобалізації є мова як засіб спілкування. Досконале володіння іноземною мовою стало однією з



необхідних умов долучення до світової наукової спільноти.

На території українських земель у різні історичні часи актуальним було питання володіння іноземною мовою: грецькою – для реалізації відносин із Візантійською імперією, польською, німецькою, російською – для відстоювання національних інтересів у складі Речі Посполитої, Австро-Угорської імперії, Російської імперії, СРСР.

Залежно від світового домінування певної країни мовами міжнародного спілкування були португальська, іспанська, французька, арабська, німецька, англійська.

**Історіографія питання, аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на те, що тема глобалізації суспільства є досить новою для дослідження та набрала значних обертів лише в останні десятиліття ХХ століття, вона встигла заповнити думки багатьох вчених і науковців.

Проблемами впливу глобалізації на мовну політику та мову зокрема, займалися такі відомі вітчизняні та зарубіжні постаті, як Б. Ажнюк [1], В. Алпатов [2], Т. Возняк [5], А. Гальчинський [9], Д. Крісталл [14], Ю. Мельник [15], Я. Радевич-Винницький [16], Л. Шлеїна [19] та ін. На важливість вивчення цієї теми в наш час вказує також і чисельна кількість підручників з іноземної мови, які визначають тему «Глобалізація» однією із перших серед тих, які пропонуються на розгляд студентам або просто тим, хто самостійно вивчає мову [20; 21]. Тема «Глобалізація» також включена до робочих програм з іноземної мови, за якими навчаються студенти вищих навчальних закладів [10; 11].

**Мета та завдання статті.** Метою статті є виявлення та розкриття ролі іноземної мови в реалізації глобалізації.

Для досягнення зазначеної мети потрібно вирішити такі завдання:

- розкрити сутність глобалізації як середовища функціонування іноземної мови;
- встановити вплив глобалізації на використання іноземної мови;
- охарактеризувати ресурсний потенціал іноземної мови у здійсненні глобалізації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З огляду на вищесказане вважаємо за доцільне передусім визначитися із самим поняттям «глобалізація». Отже, глобалізація – це сучасна форма міжнародних відносин, яка характеризується поширенням взаємозалежності між країнами в економічній, політичній і культурній сферах майже на всю земну кулю. Основним чин-

ником розвитку глобалізації стала науково-технічна революція, особливо розвиток світової системи інформації, поширення Інтернету, який зробив можливим миттєвий зв'язок між людьми в різних кінцях світу й усунув перешкоди на шляху розповсюдження будь-якої інформації.

Глобалізація є певним етапом розвитку людської цивілізації, коли національні економіки вже не можуть нормально розвиватися в межах однієї держави, а міжнародні економічні зв'язки спричинили утворення транснаціональних корпорацій і глобальних (світових) ринків. Іншими словами, глобалізація являє собою комплексне геополітичне, гео економічне та геокультурне явище, яке здійснює потужний вплив на всі сторони життєдіяльності суспільства [18, с. 86].

Сьогодні жодна країна світу, якою б потужною вона не була, не може існувати ізольовано від решти світу.

У наш час усі країни тією чи іншою мірою потерпають від глобальних проблем розвитку людства, таких як погіршення екологічної ситуації, глобальне потепління, нерівномірне та неконтрольоване зростання населення в одних країнах і його катастрофічне зменшення в інших, нелегальна міграція, торгівля людьми, наркоманія, контрабанда, нерівномірність соціально-економічного розвитку країн, періодичні глобальні фінансово-економічні кризи, брак продовольства та питної води, гонка озброєнь і розповсюдження зброї масового ураження, зокрема ядерної, поширення релігійного екстремізму, тероризму та міжнародної злочинності.

Перед Україною як частиною глобалізованого світу постає майже весь спектр зазначених глобальних проблем [6].

З іншого боку, глобалізація – це не тільки зближення народів і націй, це загострення й небувала раніше конкуренція між державами, між націями. Тільки та держава, та нація, яка матиме максимально згуртоване, об'єднане населення, котре якнайшвидше усвідомить свої інтереси у сфері політики, економіки та ін., найбільшою мірою зможе захистити свої інтереси в конкуренції з іншими державами та народами, створити кращі умови для громадян своєї країни [13, с. 11].

Глобалізацію визначають також як процес розповсюдження інформаційних технологій, продуктів і систем у всьому світі, що тягне за собою економічну та культурну інтеграцію. Глобалізація як феномен і аналітична парадигма має з мовою, процесами мовного розвитку цілий комплекс відносин політико-лінгвістичного характеру. Сама природа глобалізації має певний інформа-



ційний, комунікативний компонент, який не існує поза мовним середовищем і мовними засобами. Відмінності у його інтерпретації здебільшого стосуються місця цього компонента в ієрархії виявів глобалізації, зокрема співвідношення з фінансово-економічними, політичними, соціокультурними складниками: одні вчені та експерти надають інформаційним аспектам глобалізації другорядну роль, інші висувають їх на перше місце [4].

Глобалізація нерідко ототожнюється з американізацією, що пов'язано зі зростанням впливу США в міжнародному житті в XX і XXI століттях. Посилення впливу США виявляється в просуванні так званого «західного способу життя» на всі країни світу. Провідна роль США в процесі глобалізації визначається передусім їхнім потужним економічним потенціалом. Протягом останніх десятиліть США є лідером у світовій валютній системі, продуктивності праці й ефективності економіки. США мають найпотужніший у світі науковий потенціал, який реалізується у виробництві та бізнесових проектах. На США припадає майже 45 відсотків світових витрат на наукові розробки [7].

Такий стан справ вплинув і на сучасну мовну політику. Якщо в часи Радянського Союзу мовою міжнародного спілкування було визначено російську, то світова глобалізація сьогодення взяла за основу мовного простору англійську. І це, як ми бачимо з попередньо викладеного матеріалу, спричинено низкою історичних подій. Хоча немає жодних сумнівів щодо престижності англійської мови, яка формувала свій авторитет протягом століть, а значна кількість і висока якість викладеної інформації саме англійською мовою додає їй лише більшої популярності та значущості.

Цікавим для нашого дослідження є також той факт, що слово «глобалізація» запозичене саме з англійської мови та походить від латинського *globus* – куля, земна куля, глобус. Від цього слова було утворено прикметник «глобальний» англ. *global* – той, який стосується земної кулі: світовий, планетарний. Від слова *global* було утворено дієслово *globalize* – перетворювати певне явище на глобальне, глобалізувати; а також іменник *globalization* – перетворення певного явища на світове, на таке, яке стосується всієї земної кулі.

Спочатку ці слова почали вживатися у суспільних науках, але в 1961 слово *globalization* вперше зафіксовано в англійському словнику. У 1983 році Теодор Левітт, професор Гарвардської школи бізнесу опублікував статтю «Глобалізація ринків», тому

сучасну популярність і широкий вжиток терміну часто приписують йому [3, с. 186].

На теперішньому етапі розвитку суспільства тенденції до глобалізації встановлюють нові вимоги перед освітою, що відіграє вирішальну роль у становленні молоді людини. Бажання держави підняти рівень освіти в Україні на вищий щабель і в результаті відповідати світовим стандартам і бути конкурентоспроможною посилює значущість мовної політики сьогодення, яка за основу своєї діяльності взяла ідеї мовної політики Ради Європи:

- збільшення кількості мов, що вивчаються;
- збільшення кількості осіб, які вільно володіють іноземними мовами;
- навчання та стажування за кордоном;
- запровадження європейських освітніх програм, які дають можливість вивчати іноземні мови в безпосередньому мовному середовищі країни, мова якої вивчається.

Важливо звернути увагу те, що бажання України приєднатися до Євросоюзу вимагає від нас дотримання правил, за якими живе ця спільнота, зокрема мовної політики ЄС, яка свідчить про надзвичайну важливість вивчення мов в інтеграційних процесах.

Варто відзначити той факт, що домінування англійської мови в комунікації визнається світовою спільнотою, що зумовило обговорення європейськими лідерами потреби у вивченні другої іноземної мови громадянами ЄС, яка була б схожою на рідну мову та вивчалася б із раннього дитинства. З огляду на це значущим для усіх було ухвалення рішення щодо впровадження в освітні системи країн-членів принципу «рідна мова плюс дві іноземні» та «індикатора лінгвістичної компетентності», які передбачають вивчення щонайменше двох іноземних мов із раннього віку та мають стати частиною діяльності закладів шкільної, університетської та професійно-технічної освіти ЄС.

Тому очевидно: для того, щоб стати повноцінним членом ЄС, Україна повинна проводити мовну політику з огляду на перспективи євроінтеграції.

В Україні мовна освіта визнана одним із найголовніших складників вищої освіти. Без володіння іноземними мовами неможливо реалізувати соціальну та професійну мобільність людини. Зараз суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль мовної освіти в сучасному інформаційному світі. Реформування вищої школи України в контексті Болонського процесу зумовлює необхідність удосконалення та підвищення рівня якості мовної освіти.



Метою сучасної освіти є формування та розвиток компетентної особистості. Мовна освіта має спрямовуватися на розвиток особистості та формування її компетентності, сприяти максимальній інтеграції в соціум та адаптації до сучасних вимог життя. Оптимальною умовою реалізації цього завдання є мовна освіта протягом усього життя [8, с. 15].

Зокрема, слухними є вимоги Міністерства освіти і науки України щодо поглибленого вивчення іноземних мов студентами, які навчаються за спеціальностями 122 «Комп'ютерні науки та інформаційні технології», 123 «Комп'ютерна інженерія», 151 «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології» [12]. Адже сама професія вимагає від майбутніх спеціалістів знань іноземної мови, враховуючи той факт, що безліч програм та основні функції у використанні комп'ютера є загальноприйнятими та вживаються іноземною мовою, зокрема англійською. Знання іноземної мови в тісному поєднанні зі знаннями з фаху відкривають двері нашим студентам у світле майбутнє та дають можливість знайти високооплачувану роботу не лише в Україні, а й успішно влаштуватися за кордоном. Адже загальновідомим є той факт, що наші фахівці у сфері інформаційних технологій вважаються одними з найкращих і глибоко цінуються в таких країнах, як США, Канада, Німеччина тощо.

Важливою основою в підготовці до вивчення іноземних мов у вищій школі є загальна середня освіта, яка ґрунтується на принципах безперервності, наступності та послідовності. Відповідно до навчальних програм, затверджених Міністерством освіти і науки України, діти мають можливість вивчати іноземну мову уже з першого класу, а другу іноземну – починаючи з п'ятого.

Вивчення мов у контексті глобального виховання має великий особистісно-розвиваючий потенціал і створює сприятливі можливості для представлення в редукованому вигляді знань про культуру рідної та чужої країни, загальноєвропейської та загальнолюдської культури, тому що іноземна мова – важливий елемент культури народу – носія цієї мови. Вона відкриває учням безпосередній доступ до величезного духовного багатства іншого народу, підвищує рівень гуманітарної освіти. Ось чому іноземній мові відводиться значна роль у вирішенні завдань, що стоять перед сучасною школою, зокрема, у формуванні особистості учнів, їх входженні у світову спільноту.

Протягом всієї історії вивчення мов розглядалось як обов'язковий елемент виховання культурної особистості. У наш час у

зв'язку з глобальними змінами в політичному та економічному житті суспільства вивчення іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування в умовах діалогу культур стає важливим завданням, успішне вирішення якого багато в чому залежить від професійної кваліфікації педагогічних кадрів. А новою метою вивчення іноземних мов стає розвиток в учнів здібностей до міжкультурної взаємодії і до використання іноземної мови як інструмента даної взаємодії, що безумовно матиме вплив на зміст освіти. Використовуючи свій лінгвокультурний досвід і власні національно-культурні традиції та звичаї, суб'єкт міжкультурної комунікації одночасно спробує врахувати не тільки іноземний мовний код, але й іноземні звичаї та традиції, норми соціальної поведінки, при цьому він буде усвідомлювати факт чужерідності. Включаючи країнознавчий компонент у зміст, навчання іноземної мови та культури не тільки підвищує якість освіти, але й позитивно впливає на мотивацію учнів і формування національної самосвідомості [17, с. 51].

Такий підхід до вивчення іноземних мов у школі має свої позитивні результати. Адже сьогодні рівень знань абітурієнтів з іноземної мови набагато вищий, ніж був, скажімо, у 90-і роки. Гарна шкільна підготовка, яка зумовлена збільшеною кількістю годин, що відводиться на вивчення іноземної мови, можливість подорожувати країнами Європи, де англійська є загальноприйнятою мовою для спілкування, право здобувати освіту в навчальних закладах США та Великобританії значно покращують знання студентів з іноземної мови, які, будучи вже старшокласниками, можуть вільно спілкуватися англійською мовою на будь-які запропоновані викладачами теми, читати цікаву літературу в оригіналі, переглядати сучасні телепередачі та спілкуватися зі своїми друзями з-за кордону.

Важливим для нас є і той факт, що з кожним днем все більша кількість людей, які проживають на території України, розуміють нагальну потребу у вивченні іноземних мов. Особливо гострим це питання залишається для молоді, яка буде працювати у сфері інформаційних технологій, економіки, політики, юриспруденції, міжнародних зв'язків. Адже якщо ви підете на співбесіду щодо працевлаштування, то одне з перших запитань буде стосуватися кількості іноземних мов, якими ви володієте, і, відповідно, якості ваших знань. Дуже часто трапляється так, що співбесіди відразу ж проходять англійською мовою, оскільки пріоритетним для роботодавця завжди залишається можливість встановлення міжнародних зв'язків



та виходу на світові ринки співпраці, а для цього йому потрібен висококваліфікований персонал, який зможе не лише працювати за фахом, а й співпрацювати з колегами з-за кордону, не відчуваючи при цьому мовного бар'єру. Тому суспільство, як і його окремі члени, завжди намагається рухатися в ногу з прогресом, беручи до уваги поставлені задачі нашої держави.

Крім того, що іноземна мова вивчається у школах, училищах, коледжах, академіях, інститутах та університетах, існує безліч курсів іноземних мов, які може відвідати будь-хто охочий, незважаючи на наявний рівень знань або ж взагалі на їх відсутність, адже навчальний матеріал подається від найменшого до найвищого рівня. Позитивним моментом у навчання на курсах є також і той факт, що більшість із них намагаються залучати до викладання носіїв мови, що значно покращує досягнення кінцевого результату. До того ж ви можете відвідувати заняття у зручний для вас час, після навчання чи після роботи; один лише мінус – це чимала оплата за цю послугу. У будь-якому разі вирішувати вам.

Побачивши стільки позитивного в процесі глобалізації, який охопив усе людство, ми не можемо не звернути увагу на те, що глобалізація, як і будь-який інший процес, має зворотну сторону медалі. Вивчаючи іноземну мову, ми засмічуємо свою рідну словами іншомовного походження. Дуже часто можна почути: «Я отримала меседж» – замість відомого усім слова «повідомлення», «гелікоптер» замість «вертоліт», а чого вартий цей знайомий усім оклик «Wow», який так часто можна почути серед усіх верств нашого населення. І таких прикладів, на жаль, безліч.

Нерідко ведучі різних телеканалів і телепередач схильні використовувати у своїй мові надмірну кількість запозичень, які навіть інколи заважають розумінню змісту сказаного. То що це? Такі гарні знання іноземних мов, які перезавантажують пам'ять і витісняють у результаті загальновідомі висловлювання, чи проста данина моді?

Над цим болючим питанням варто задуматися уже сьогодні. Адже може промайнути зовсім небагато часу, і ми не зоглядімося, як втратимо ту мову, яку ми разом з вами називаємо українською.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, ми бачимо, що за останні роки тема глобалізації стає дедалі популярнішою серед досліджень багатьох науковців, але, незважаючи на це, вона не знайшла однозначного трактування як така, що позитивно впливає на долю людства, адже несе за собою поряд із пози-

тивними і негативні зміни, які впливають на розвиток суспільства. Водночас слід зауважити, що немає однозначного трактування поняття глобалізації, а сам процес є досить складним і багатовекторним, який ставить перед нами досить багато запитань, на які ми не завжди можемо знайти відповіді.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ажнюк Б.М. Мовна політика і верховенство права / Б.М. Ажнюк // Українська освіта у світовому часопросторі : матеріали Другого Міжнародного конгресу. – 25–27 жовтня 2007. – С. 42–43.
2. Алпатов В.М. Глобализация и развитие языков / В.М. Алпатов [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://anti-glob.narod.ru/st/alpatov.htm>.
3. Буряк В.В. Динамика культуры в эпоху глобализации: ноосферный контекст : [монография] / В.В. Буряк. – Симферополь : ДИАИПИ, 2011. – 462 с.
4. Вдовкіна М.С. Вплив глобалізації на мову як аспект культури суспільства / М.С. Вдовкіна, І.К. Кобякова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/26213/1/Vdovkina%20.pdf>.
5. Возняк Т. Глобалізація як виклик людству / Т. Возняк // Ї. – 2000. – № 19. – С. 27–47.
6. Войтович Р.В. Глобальна інтеграція як нова форма суспільного розвитку / Войтович Р.В. // Державне управління: теорія та практика. – 2010. – № 2. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.academy.gov.ua/ej/ej12/txts/10vrvfsr.pdf>.
7. Волович О. Особливості глобалізаційних процесів в арабському світі та їх урахування в близькосхідній політиці України / О. Волович [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.niss.gov.ua/monitor/october09/05.htm>.
8. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети / Т. Вольфовська // Шлях освіти. – 2012. – № 3. – С. 13–16.
9. Гальчинський А.С. Глобальні трансформації: концептуальні альтернативи. Методологічні аспекти : [наук. вид.] / А.С. Гальчинський. – К. : Либідь, 2006. – 312 с.
10. Ділова іноземна мова : програма та робоча програма / [Л.А. Колот, С.М. Буленок]. – К. : КНТЕУ, 2013. – 14 с.
11. Кривець С.М. Іноземна мова за професійним спрямуванням: комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни / С.М. Кривець. – К. : КРОК, 2012. – 24 с.
12. Іноземна мова як життєве вміння [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/usinovivni/novini/2016/09/26/inozemna-mova-yak-zhitteve-vminnya/>.
13. Кремень В.Г. Освіта в контексті соціокультурних змін / В.Г. Кремень // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2010. – № 27. – С. 10–14.
14. Кристалл Д. Английский язык как глобальный / Д. Кристалл. – М. : Весь мир, 2001. – 185 с.



15. Мельник Ю.В. Языковая глобализация / Ю. Мельник // Глобалистика. Энциклопедия. – М. : Альпина Паблишер, 2003. – 1621 с.
16. Радевич-Винницький Я. Глобалізація і мовно-інформаційний простір в Україні / Я. Радевич-Винницький // Визвольний шлях. – 2006. – Берез. – С. 6–17.
17. Самойлюкевич І. Назустріч інформаційному суспільству / І. Самойлюкевич // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. – № 1. – С. 51–55.
18. Сімків Л. Регіональна політика в умовах глобалізації / Л. Сімків, І. Павлишин // Научный прогресс на рубеже тысячелетий. – Т. 3 : Экономические науки. – София, 2013. – С. 85–88.
19. Шлеїна Л. Мова у контексті глобалізації / Л. Шлеїна // Українознавчий альманах. – 2012. – № 9. – С. 366–369.
20. Cotton D. Market Leader. Intermediate business English : Course Book / D. Cotton, D. Falvey, S. Kent. – Edinburg : Longman, 2008. – 176 p.
21. Turchyn D. English for international relations / D. Turchyn / Англійська мова для міжнародних відносин : [навч. посіб.]. – 2-ге вид., перероб. і допов. – Вінниця : Нова книга, 2011. – 256 с.





УДК 372.091.26

## ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ТЕСТУВАННЯ З ФІЗИКИ В ХМАРО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Хомутенко М.В., аспірант кафедри  
фізики та методики її викладання  
Кіровоградський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка

У статті розглядається тестування як метод педагогічного дослідження та оцінювання навчальних здобутків при навчанні розділу «Атомна і ядерна фізика». Проаналізовано переваги та недоліки тестового контролю знань. Висвітлено характеристики вступного, поточного та підсумкового тестування та їхніх видів. Розкрито особливості створення опитувальників та тестів з автоматичною перевіркою за допомогою сервісу Google Forms як засобів оцінювання знань суб'єктів навчання при вивченні фізики.

**Ключові слова:** методика навчання атомної і ядерної фізики, тестування, поточний контроль, підсумкове тестування, Google Forms, хмаро орієнтоване навчальне середовище.

В статье рассматривается тестирование как метод педагогического исследования и оценивания учебных достижений при изучении раздела «Атомная и ядерная физика». Проанализированы преимущества и недостатки тестового контроля знаний. Отражены характеристики вступительного, текущего и итогового тестирования и их видов. Раскрыты особенности создания опросников и тестов с автоматической проверкой с помощью сервиса Google Forms как средств оценивания знаний субъектов обучения при изучении физики.

**Ключевые слова:** методика обучения атомной и ядерной физики, тестирование, текущий контроль, итоговое тестирование, Google Forms, облачно ориентированная учебная среда.

Khomutenko M.V. ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL TESTING FROM PHYSICS IN CLOUD ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT

In article testing as method of pedagogical research and evaluation of educational achievements is examined at study of division «Atomic and nuclear physics». Advantages and lacks of test control of knowledge are analysed. Descriptions of introductory, current and final testing and their kinds are reflected. The features of creation of questionnaires and tests are exposed with automatically verification by means of service of Google Forms, as facilities of evaluation of knowledge of subjects of studies at study of physics.

**Key words:** methods of teaching Atomic and nuclear physics, pedagogical testing, current control, final testing, Google Forms, cloudy focused learning environment.

**Постановка проблеми.** Сучасні соціально-економічні умови розвитку суспільства вимагають від суб'єктів навчання оволодіння знаннями на високому рівні, що, в свою чергу, передбачає реформування змісту освіти, її розбудови до міжнародних стандартів.

Одним із чинників, що впливає на якість здобутої учнями освіти, є контроль та діагностика знань [4; 8]. Тому важливими складовими системи освіти є як організація навчального процесу, так і способи контролю знань суб'єктів навчання.

Міцність знань учнів узагалі і з фізики зокрема з психологічної точки зору характеризується пам'яттю [4; 8]. Відомо, що для пам'яті людини властива здатність втрачати інформацію, або забування. З метою запобігання такому негативному психологічному явищу потрібно регулярно поновлювати знання школярів, для цього добре себе зарекомендувала організація своєчасного діагностування рівня засвоєння навчального матеріалу учнями.

Проведені нами дослідження [9; 11; 12; 13] показали, що друге десятиліття XXI століття характеризується стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних (ІКТ) та хмарних технологій (ХТ), які знаходять своє впровадження у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) та забезпечують формування відповідного хмаро орієнтованого навчального середовища (ХОНС).

Тому постала проблема належної організації контролю та діагностики знань учнів в умовах ХОНС.

Проведені нами дослідження [9; 11; 12; 13] дають підставу стверджувати, що на сучасному етапі досить широкого розповсюдження у шкільній практиці набуває технологія тестової перевірки знань учнів. На нашу думку, потребує окремої уваги питання її організації в умовах відповідного хмаро орієнтованого навчального середовища ЗНЗ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанням організації навчально-виховного процесу з фізики в загаль-



ноосвітніх навчальних закладах приділяли увагу П.С. Атаманчук [2], В.П. Вовкотруб [8], М.І. Садовий [8], Н.Л. Сосницька [2] В.Д. Шарко [14] та ін. Проблемою впровадження та розробки методів застосування тестового контролю знань займалися В.С. Аванесов [1], І.Є. Булах [3], Ю.О. Жук [7], О.Г. Колгатін [5], Л.О. Кухар [6], О.І. Ляшенко [7], М.Р. Мруга [3], М.І. Садовий [4; 8; 10], В.П. Сергієнко [6], О.М. Трифонова [4; 8; 9] та ін. При цьому не було приділено належної уваги організації контролю та діагностики знань учнів із фізики в умовах хмаро орієнтованого навчального середовища в загальноосвітніх навчальних закладах.

**Постановка завдання (цілей статті).** Метою цієї статті є аналіз існуючих видів тестового контролю знань, сфер їх застосування в навчально-виховному процесі та представлення можливостей Google Forms для реалізації автоматизованого хмарного тестового контролю знань учнів на уроках фізики.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Тестова технологія перевірки знань все більше впроваджується в освіту. Так, із 2008 р. запроваджено обов'язкове зовнішнє незалежне оцінювання учнів. Як показують проведені нами дослідження [9; 11; 12; 13] та практика роботи у ЗНЗ (Добровеличківська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 1 та Добровеличківська спеціалізована загальноосвітня школа-інтернат І-ІІІ ступенів Кіровоградської обласної ради), тестова технологія знаходить все більше застосування у проведенні проміжних та підсумкових контролів знань школярів.

В.С. Аванесов зазначає, що саме тестові завдання є одним із видів педагогічного дослідження, яке можна визначити як засіб інтелектуального розвитку, освіти і навчання.

Ми погоджуємося з думкою В.С. Аванесова, який трактує педагогічний тест як сукупність завдань рівномірно зростаючої складності, певного змісту та специфічної форми, що дозволяє якісно та ефективно оцінити структуру та виміряти рівень знань, вмінь та навичок тих, хто навчається [1].

Розрізняють [1; 6] три основні види тестувань: вхідне тестування, поточне та підсумкове.

*Вхідне педагогічне тестування* спрямоване на з'ясування рівня володіння учнями базових знань, умінь і навичок та їх готовність до сприймання нового матеріалу.

*Поточний контроль* передбачає перевірку якості засвоєння знань у процесі вивчення конкретних тем, зокрема з фізики. Його основне призначення полягає в оперативному виявленні якості засвоєння учнями

знань і умінь, визначенні ефективності навчальної діяльності на уроці [6].

Педагогічні тести під час поточного контролю можна розділити на дві групи – діагностичні та коригуючі. Коригуючий тест характеризується корекційним балом, перевищення якого свідчить про потребу в корекції знань учня [1]. Завдяки корекційним тестам можна виявити прогалини в знаннях учнів та вибудувати стратегії в їх корекції. Коригувальний тест може включати в себе зміст однієї або навіть декількох тем для виявлення прогалин у знаннях учня.

Діагностичний тест спрямований на виявлення причин прогалин у знаннях. Такі тести слабо варіюються в змісті своїх завдань і розраховуються за формою подання на відстеження етапів коригувального тесту, що і дозволяє виявити труднощі та причини стійких помилок [1].

На нашу думку, уникнути проведення діагностичних тестів можна завдяки поєднанню комп'ютерної генерованості порядку завдань та відповідей у них із угрупованням завдань у навчальні модулі. У такому випадку корекцію знань можна буде проводити негайно, тому що після чергового пропуску за допомогою комп'ютера вчитель або ж учень самостійно зможе визначити, в якому модулі в нього прогалини у знаннях.

Метою *підсумкового тестування* є оцінювання результатів навчання. В.С. Аванесов додатково виділяє в підсумковому тестуванні: критеріально-орієнтований та нормативно-орієнтований підходи [1].

Критеріально-орієнтоване тестування спрямоване на визначення підготовленості учнів із певного модуля або ж розділу в цілому.

Головне використання критеріально-орієнтованого тестування – це надання інформації, на підставі якої можна було б зробити однозначний висновок щодо навчальних досягнень учня. При цьому не ставиться за мету і не здійснюється порівняння навчальних досягнень, здібностей окремих осіб у даній групі або окремих груп [1].

У свою чергу критеріально-орієнтовані тести поділяються на визначення індивідуального рівня досягнень та кваліфікаційні тести.

У кожному навчальному плані зазначається зміст навчання, обсягом якого повинен оволодіти учень за період вивчення певного змістового модуля або розділу. Цей обсяг засвоєного матеріалу визначає критеріально-орієнтований індивідуальний тест. Об'єм знань, які потрібно показати в тесті, береться за 100%. Рівень навчальних досягнень учня також можна відобразити у відсотках.



Кваліфікаційний тест слугує для поділу учнів на групи в залежності від рівня засвоєного об'єму матеріалу. Для такого виду тестування заздалегідь встановлюється критеріальний бал, який і слугує орієнтиром для розподілу учнів за групами. Наприклад, за допомогою такого тесту можна поділити учнів на групи: ті, що повністю оволоділи знаннями; ті, кому потрібно їх поглибити або розширити та ті, кому необхідне повторне опрацювання та роз'яснення вивченого матеріалу.

Нормативно-орієнтовані тести покликані впорядкувати учнів за рівнем їх підготовки. Такі тести дозволяють порівнювати знання учнів між собою. Результатом таких тестувань може бути те, що всі учні погано виконали тест і отримали низькі бали. Але в такому випадку можна впорядкувати тих, хто отримав низькі бали, і тих – хто ще нижчі. Інколи можуть бути завдання легкі, й усі учні на них будуть давати правильні відповіді. І навпаки, коли завдання заважке, і всі виконують його неправильно [1]. Такі завдання не дозволять провести впорядкування, тому їх потрібно видалити з тесту. Якщо тест складається із завдань, які всі учні виконують правильно або ж неправильно, то такий нормативно-орієнтований тест не працює. Можливо, такий тест буде працювати краще як критеріально-орієнтований.

Також слід зазначити, що нормативно-орієнтовані тести направлені на використання, наприклад, у конкурсних відборах кандидатів для навчання, а не для поточної перевірки знань учнів.

На нашу думку, на уроках фізики, коли потрібно оцінити знання теоретичного матеріалу та застосування цих знань на практиці, тобто розв'язування задач, виконання практичних та лабораторних робіт, доцільно використовувати коригуючий тест у поточному контролі та критеріально-орієнтоване тестування в підсумковому контролі, так як воно заощаджує час за рахунок невеликої тривалості та дозволяє оцінити знання кожного учня. З розвитком ІКТ та появою хмарних сервісів з'являється можливість створення хмаро орієнтованого навчального середовища, одним із пріоритетних завдань якого і є організація оцінювання знань учнів з автоматичною перевіркою завдань. Таке тестування завдяки автогенерації розміщення завдань та відповідей на них дозволить зменшити відсоток списування та вгадування. Працювати з хмаро орієнтованим навчальним середовищем на уроці фізики можна як із комп'ютера, якщо кабінет ним обладнаний, так і з мобільних телефонів, які в наш час є в кожного учня.

Нами створюється хмаро орієнтоване навчальне середовище з фізики [9; 11; 13] для покращення навчально-виховного процесу з теми «Атомна і ядерна фізика», яке планується забезпечити тестами за допомогою сервісів Google. Google надає можливість створювати опитувальники за допомогою сервісу Forms. Недоліком є лише те, що перевіряти такий опитувальник доводиться самостійно. Створена форма зберігається на хмарі, і для доступу до неї потрібно лиш зробити на неї посилання. Forms надає можливість створити тести з однією або ж декількома відповідями, запитання з розгорнутою та короткою формою відповіді та завдання для встановлення відповідності, що забезпечить більш глибоке розуміння учнями явищ мікросвіту, властивостей атомних ядер, їх перетворень та ядерного випромінювання.

У Google Forms з'явилася можливість, крім формування опитувальника, створювати тестові завдання з автоматичною перевіркою. Функцію автоматичної перевірки отримали форми завдань із однією та декількома правильними відповідями, що надає можливість оптимального та регулярного виявлення знань, високої об'єктивності, що призводить до позитивного стимулюючого впливу на пізнавальну діяльність учнів, забезпечує принципи індивідуалізації та диференціалізації навчання, реалізує принцип єдності і взаємозв'язку навчання та контролю під час вивчення атомної та ядерної фізики в школі. Автоматична перевірка для завдань іншої форми поки що відсутня.

Зважаючи на окреслені переваги організації тестування з фізики в умовах ХОНС, ми вважаємо за доцільне розглянути покрокову інструкцію створення та використання тестів у Google Forms. Перш ніж почати створювати тест, потрібно в налаштуваннях форми увімкнути оцінки. Для цього потрібно зробити такі дії: `Налаштування > Тест та змінити перемикач на «Увімкнути оцінки»`. У даному розділі налаштувань можливо зробити також такі додаткові налаштування, як показати оцінку після надсилання форми. У тому випадку, коли налаштовано показ оцінки, відразу після надсилання форми з'являються додаткові параметри показу загальної суми балів та балів за кожне запитання окремо, показ правильної відповіді на питання та визначення, на які запитання дані неправильні відповіді. Після того, як налаштування завершено, потрібно натиснути на кнопку «Зберегти».

Створення тесту нічим не відрізняється від створення опитувальника, див. рис. 1. Перед користувачем з'являється декілька



полів, одне для введення запитання, нижче знаходиться випадний список із вибором типу завдання, після чого йдуть поля для введення варіантів відповідей. Слід зазначити, що кількість варіантів відповідей необмежена. Для налаштування запитання потрібно натиснути на кнопку «Ключ опитування». В даному розділі потрібно вказати кількість балів для завдання та відзначити правильну або ж декілька правильних

відповідей за потреби. Щодо оцінки, то вона може приймати лише цілі значення, від 0 і вище, див. рис. 2.

Як показують проведені нами дослідження [9; 11; 12; 13] та практика роботи у ЗНЗ, фізика є досить складною дисципліною для опанування учнями. Як бачимо з досліджень [10], особливі проблеми виникають у школярів при вивченні хвильових властивостей світла, властивостей атома, законів

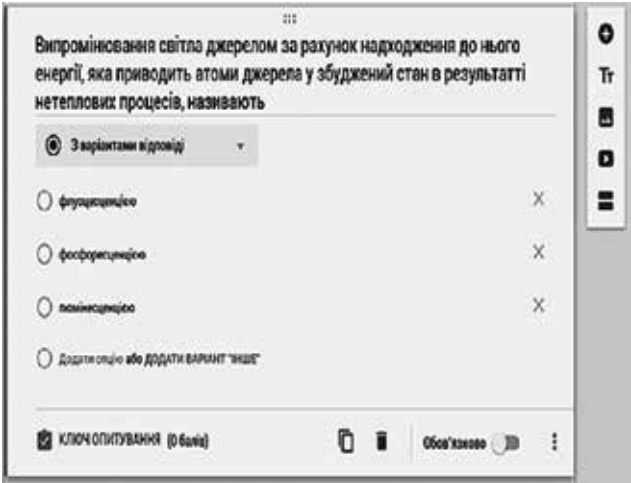


Рис. 1. Створення тестового запитання в Google Forms

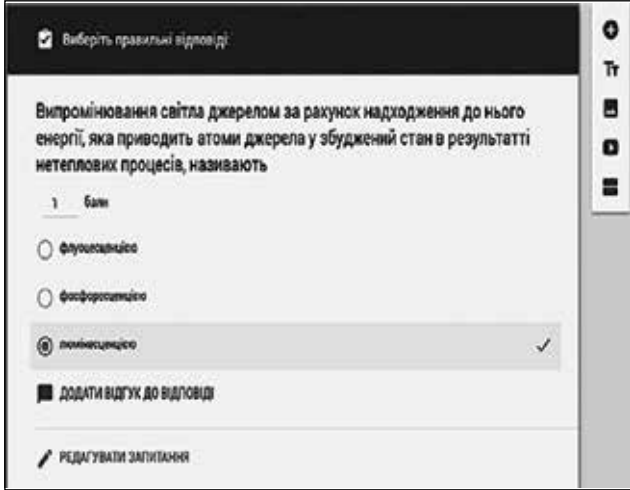


Рис. 2. Налаштування правильного варіанту відповіді та балу оцінювання тестового завдання

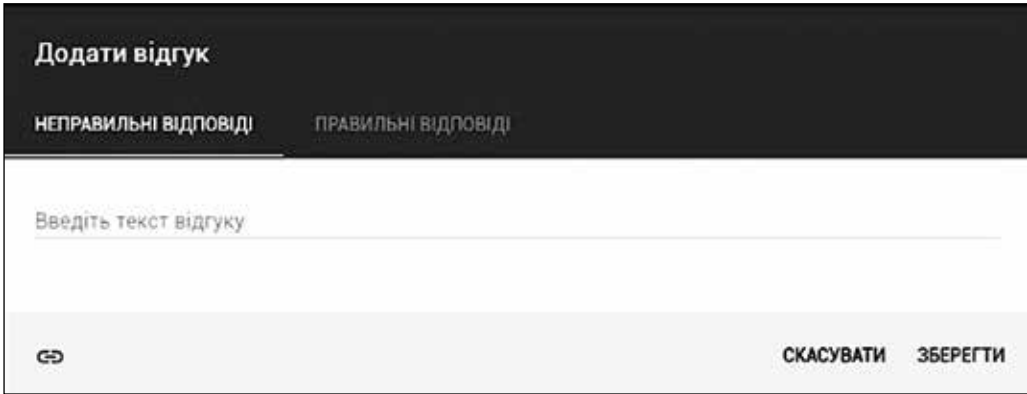


Рис. 3. Вкладка для коментарів

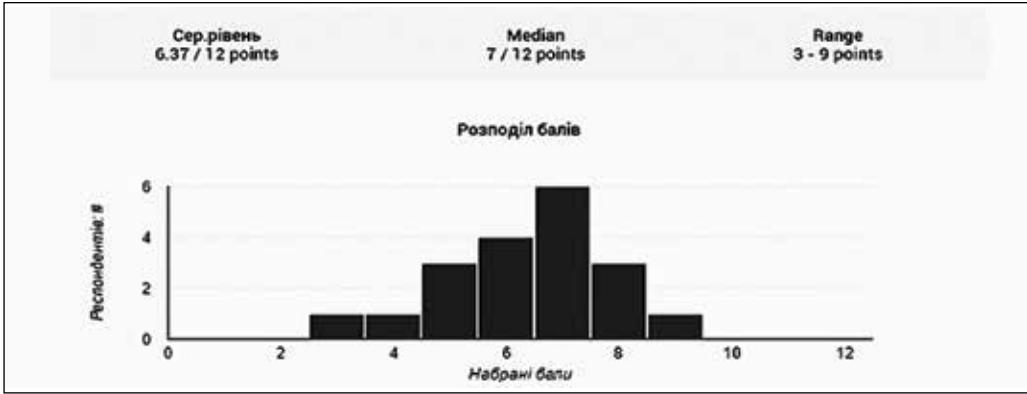


Рис. 4. Розподіл балів



радіоактивного розпаду, ланцюгових реакцій та класифікації елементарних частинок. Тому, на нашу думку, досить корисною у навчальному процесі з фізики є функція «Додати відгук до відповіді», або ж просто коментар, див. рис. 3, який з'явиться після проходження тесту. Коментар максимально може мати дві форми, але лише одна з них буде відображатися в залежності від правильної або неправильної відповіді на запитання. У коментарі для неправильних відповідей учитель має змогу додати пояснення та обґрунтування фізичного процесу чи явища. До коментарю є можливість додати посилання на сторонній ресурс – сайт чи відео.

Після проходження тесту кожен учень має змогу переглянути свій результат та питання, на які були дані неправильні відповіді, і які відповіді були правильними, якщо тест налаштований відображувати ці дані.

Для вчителя в Google Forms є вкладка «Відповіді», де він і має змогу їх переглянути в двох режимах «Усі відповіді» та «Окремий респондент».

У загальній статистиці перше, що відображується – це середня оцінка, яку одержала більшість учнів, а також найнижча та найвища одержана оцінка за тест. Зручність полягає в тому, що за результатами тестування автоматично будується графік оцінювання, який наочно показує стан засвоєння знань учнями.

Також важливим є відображення питань, в яких учні найчастіше робили помилки під час роботи з тестом, та визначення кількості учнів від загальної суми, які зробили помилку в тому чи іншому завданні, що є дуже зручним для вчителя та вказує, з якими питаннями з вивченого матеріалу учні не вдало розібрались, тому потрібно в подальшому приділити час для повторного роз'яснення та опрацювання.

У ході нашого експерименту було встановлено, що в силу суб'єктивних та об'єктивних причин розділ «Атомна та ядерна фізика» достатньо складний для вивчення суб'єктами навчання, тому повторний розгляд питань, на які були дані неправильні відповіді, дозволяє доопрацювати, закріпити та поглибити знання з атомної і ядерної фізики. Після цього на вкладці результатів можна переглянути вже самі запитання та кількість учнів, які дали на них правильну відповідь. До кожного завдання додається графік, в якому відображається кількість учнів, що дали ту чи іншу відповідь на запитання.

Незручним є лише той факт, що для перегляду результатів учнів потрібно перейти в режим «Окремий респондент» і потім ок-

ремо для кожного переглянути оцінку. Хоча повну статистику тесту в Google Forms можна експортувати до електронної таблиці, де буде побудована таблиця з результатами, прізвищами, питаннями та вказаними учнями відповідями на них, в якій можна відразу буде переглянути успішність кожного учня. В даному режимі відображується все те, що і для всіх відповідей, лише індивідуально по кожному респонденту.

Нами для перевірки навчальних досягнень учнів із розділу «Атомна і ядерна фізика» були розроблені тестові завдання, які передбачали вибір однієї або декількох правильних відповідей, визначення, чи є твердження правильним та визначення пропущених слів чи словосполучень у твердженнях. Розроблені завдання були розміщені в Google Forms [15] для подальшої перевірки їх ефективності та знань учнів із даного розділу.

Проведена перевірка знань старшокласників за допомогою технології Google Forms дала такий результат, див. рис. 4, який свідчить про середній рівень засвоєння програмного матеріалу з теми «Модель атома Резерфорда-Бора».

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, тестова перевірка, а особливо в хмаро орієнтованому навчальному середовищі, має ряд переваг при контролі знань суб'єктів навчання, а саме раціонально використовує зв'язок між учителем та учнем, визначає ступінь засвоєння матеріалу, вказує на прогалини у вивченні питань теми, дає змогу внести відповідні корективи у навчання, а на практиці реалізується міжпредметний зв'язок фізики та інформатики.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Аванесов В.С. Научные основы тестового контроля знаний / В.С. Аванесов. – М.: Исследов. центр, 1994. – 135 с.
2. Атаманчук П.С. Основи впровадження інноваційних технологій навчання фізиці: навч. посібн. для студ. вищ. пед. навч. закл. / П.С. Атаманчук, Н.Л. Сосницька. – Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2007. – 200 с.
3. Булах І.Є. Створюємо якісний тест: [навч. посібн.] / І.Є. Булах, М.Р. Мруга. – К.: Майстер-клас, 2006 – 160 с.
4. Величко С.П. Засоби діагностики зі шкільного курсу фізики: [навч. посібн. для студ. фіз.-мат. факул. вищ. пед. навч. закл.] / С.П. Величко, М.І. Садовий, О.М. Трифонова. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – Ч. 1. – 136 с.; Ч. 2. – 28 с.
5. Колгатін О.Г. Педагогічна діагностика та інформаційно-комунікаційні технології: [монографія] / О.Г. Колгатін. – Х.: ХНПУ, 2009. – 324 с.
6. Кухар Л.О. Конструювання тестів. Курс лекцій: [навч. посібн.] / Л.О. Кухар, В.П. Сергієнко. – Луцьк, 2010. – 182 с.



7. Ляшенко О.І. Тестові технології оцінювання компетентності учнів / О.І. Ляшенко, Ю.О. Жук та ін. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 181 с. – Режим доступу: [http://undip.org.ua/news/library/posibniki\\_detail.php?ID=3607](http://undip.org.ua/news/library/posibniki_detail.php?ID=3607).
8. Садовий М.І. Вибрані питання загальної методики навчання фізики: навч. посібн. [для студ. ф.-м. фак. вищ. пед. навч. закл.] / М.І. Садовий, В.П. Вовкотруб, О.М. Трифонова. – Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2013. – 252 с.
9. Садовий М.І. Методика формування уявлень про сучасну наукову картину світу в хмаро орієнтованому навчальному середовищі / М.І. Садовий, О.М. Трифонова, М.В. Хомутенко // Вісник Черкаського національного університету // Серія: педагогічні науки. – 2016. – № 7. – С. 8–16.
10. Садовий М.І. Теоретичні і методичні основи становлення і розвитку фундаментальних ідей дискретності та неперервності в курсі фізики загальноосвітньої школи: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Садовий М.І. – К., 2001. – 517 с.
11. Хомутенко М.В. Застосування хмарних технологій в організації навчального середовища на уроках фізики / М.В. Хомутенко // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка // Серія: педагогічна. – 2015. – Вип. 21: Дидактика фізики як концептуальна основа формування компетентнісних і світоглядних якостей майбутнього фахівця фізико-технологічного профілю. – С. 297–300.
12. Хомутенко М.В. Комп'ютерне моделювання процесів в атомному ядрі / М.В. Хомутенко, М.І. Садовий, О.М. Трифонова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2015. – Т. 45. – № 1. – С. 78–92. – Режим доступу: [journal.iitta.gov.ua](http://journal.iitta.gov.ua).
13. Хомутенко М.В. Становлення понять «навчальне середовище» та «хмаро орієнтоване навчальне середовище» / М.В. Хомутенко // Наукові записки // Серія: проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – Вип. 8. – Ч. 4. – 2015. – С. 111–120 (КДПУ ім. В. Винниченка).
14. Шарко В.Д. Методологічні засади сучасного уроку: [посібн. для вчителів і студ.] / В.Д. Шарко. – Херсон: Вид-во ХНТУ, 2010. – 120 с.
15. Google Forms: <https://goo.gl/forms/YHO2IM8StLC1BW0W2>.



НОТАТКИ

Наукове видання

Збірник наукових праць

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**Випуск LXXI  
Том 1**

Коректура · *Левіт І.В., Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка · *Н.М. Ковальчук*

Формат 64x90/8. Гарнітура *Pragmatica*.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 21,39. Замов. № 712. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.  
Телефон +38 (0552) 39-95-80  
E-mail: [mailbox@helvetica.com.ua](mailto:mailbox@helvetica.com.ua)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.