

# EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES

ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

УДК 37.0

## ЗМІСТ

### ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

- Бутенко Л. Л.** Технологічні ракурси методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників.....5
- Зелінська С. О.** Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів з використанням інтерактивних технологій у навчанні.....14
- Іщенко В. С.** Сучасні підходи до визначення структури аналітичної компетентності майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності.....20
- Свідовська В. А.** Наукові підходи до визначення сутності та структури професійної компетентності майбутнього юриста .....29
- Черв'якова Н. І.** Практико-орієнтовані технології професійної підготовки майбутніх педагогів: досвід теоретико-експериментального дослідження.....35
- Шама І. П.** Соціокультурні чинники формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів у сучасних умовах.....44
- Шкатула О. П.** Перевірка ефективності методики використання інтернет-ресурсів курсантами в процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін.....52

### ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

- Нетьосов С. І., Нетьосова С. Ф.** Позакласна робота з історії в системі національно-патріотичного виховання школярів.....60

#### № 1 (166) 2017

Свідоцтво про державну реєстрацію  
КВ № 14439-3410ПР видано  
Міністерством юстиції України  
14.08.2008 року

Журнал внесено до переліку  
наукових фахових видань України  
(педагогічні науки)

Постанова президії ВАК України  
від 14.10.2009 року № 1-05/4

Журнал включено до переліку видань  
реферативної бази даних  
„Україніка наукова”

(угода про інформаційну співпрацю  
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Журнал включено до міжнародної  
бази даних  
Ulrich's Periodical Directory

Журнал має електронну версію  
(розміщено на сайті:

<http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua>)

#### ЗАСНОВНИК:

Державний заклад  
„Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка”

#### СКЛАД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Головний редактор

**Курило В. С.**, доктор педагогічних наук,  
професор (Україна, м. Старобільськ)

*Заступник головного редактора*

**Савченко С. В.**, доктор педагогічних наук,  
професор (Україна, м. Старобільськ)

*Випускаючий редактор*

**Бутенко Л. Л.**, кандидат педагогічних наук,  
доцент (Україна, м. Старобільськ)

#### ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Головний редактор

**Курило В. С.**, доктор педагогічних наук,  
професор (Україна, м. Старобільськ)

*Заступник головного редактора*

**Савченко С. В.**, доктор педагогічних наук,  
професор (Україна, м. Старобільськ)

*Випускаючий редактор*

**Бутенко Л. Л.**, кандидат педагогічних наук,  
доцент (Україна, м. Старобільськ)

#### ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

**Буріан Вальтер** (Австрія, м. Айзенштадт)

**Бур'ян М. С.** (Україна, м. Старобільськ)

**Ваховський Л. Ц.** (Україна, м. Старобільськ)

**Габріель Філіпп** (Франція, м. Авіньйон)

**Гавриш Н. В.** (Україна, м. Київ)

**Галич О. А.** (Україна, м. Старобільськ)

**Гао Юйхай** (Китай, м. Цзіньхуа)

**Суї Іфан** (Китай, м. Цзіньхуа)

**Кремень В. Г.** (Україна, м. Київ)

**Лобода С. М.** (Україна, м. Київ)

**Ютака Оцука** (Японія, м. Хіросіма)

**Сухомлинська О. В.** (Україна, м. Київ)

**Тонгу Ердал** (Туреччина, м. Кемер)

**Флурі Філіпп** (Швейцарія, м. Женева)

**Хагерті Джордж** (США, штат Флорида)

**Хриков Є. М.** (Україна, м. Старобільськ)

**Шмід Курт** (Австрія, м. Відень)

## ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

**Брежнєва О. Г.** Діагностика індивідуально-типологічних особливостей математичного розвитку дітей дошкільного віку: показники оцінювання.....67

Редактор англійського випуску  
**Хагерті О. В.**, кандидат психологічних наук,  
доцент (США, штат Флориди)  
Коректор українського випуску  
**Ніколаєнко І.О.**, кандидат філологічних наук,  
доцент (Україна, м. Старобільськ)  
Журнал „Education and Pedagogical  
Sciences” („Освіта та педагогічна наука”)  
№ 1 (166) 2017  
підписаний до друку рішенням Вченої ради  
Державного закладу  
„Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка”  
(протокол № 14 від 27.06.2017 року)

Видавництво Державного закладу  
„Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка”  
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ,  
Луганська обл., 92703.  
Тел.: 066-798-7910  
e-mail: alma-mater@luguniv.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Формат 60x84 1/8.  
Друк офсет. Папір офсет.  
Ум. друк. арк. 8,60.  
Наклад 500. Зам. № 485. Ціна вільна  
Надруковано  
ПП „ВКП „Петіт”  
вул. Федоренка, 10, м. Сєвєродонецьк, 93400  
Тел./факс: (0652) 70-29-48.  
Свідоцтво про реєстрацію  
А01 № 000647 від 25.02.2011 р.

### РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Редакція приймає до друку статті, які публікуються авторами вперше. Журнал виходить трьома мовами: англійською, українською, російською.

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми загалом та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання мети статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

Для оперативного зв'язку редактора з авторами слід додати до статті відомості про автора, де повинні бути повністю вказані прізвище, ім'я, по батькові, посада, науковий ступінь, учене звання автора, поштова адреса, службовий і (або) домашній телефони, електронна адреса.

Стаття надсилається на електронну адресу: [alma-mater@luguniv.edu.ua](mailto:alma-mater@luguniv.edu.ua)

Рукопис статті друкується у форматі A4, кеглем 14, гарнітурою Times New Roman, поля: верхнє – 2 см, нижнє – 2 см, ліве – 3 см, праве – 1,5 см, міжрядковий інтервал – полуторний. Для підготовки рукопису використовується текстовий процесор MS Word. Обсяг статті не повинен бути менше 10 сторінок.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний).

Посилання на цитовані джерела подаються у квадратних дужках після цитат. Перша цифра – номер джерела в списку літератури, що додається до статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, с. 21].

Література й необхідні примітки подаються в кінці статті після слова „Література” й оформлюються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог для кандидатської або докторської дисертації. Бібліографічні джерела подаються з абзацу; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним. Зразок оформлення літератури:

#### Література

1. **Безпалько О. В.** Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи: монографія / О. В. Безпалько. – К.: Наук. світ, 2006. – 363 с.

2. **Стишов О. А.** Українська лексика кінця XX століття (на матеріалі мови засобів масової інформації) / Олександр Анатолійович Стишов. – 2-ге вид., переробл. – К.: Пугач, 2005. – 388 с.

3. **Бурдіна С. В.** Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.06. „Теорія і методика управління освітою” / С. В. Бурдіна. – Луганськ, 2008. – 20 с.

4. **Рижанова А. О.** Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Рижанова Алла Олександрівна. – Луганськ, 2005. – 442 с.

5. **Смерічевська С. В.** Стратегічні напрями розвитку вищого навчального закладу в умовах трансформації економіки України [Електронний ресурс] / С. В. Смерічевська // Схід. – 2008. – № 7 (91). – Режим доступу до журналу: [http://www.experts.in.ua/baza/analytic/index.php?ELEMENT\\_ID=35463](http://www.experts.in.ua/baza/analytic/index.php?ELEMENT_ID=35463)

6. **Bessant, J & Webber, R** 2001, 'Policy and the youth sector: youth peaks and why we need them', Youth Studies Australia, vol. 20, no. 1, pp. 43–47.

7. **Robbins, SP** 2004, Organizational behaviour, 11th edn, Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

8. **Department of Education, Science and Training** 2003, The national report on higher education in Australia (2001), Department of Education, Science and Training, Canberra, viewed 13 October, 2004, <[http://www.dest.gov.au/highered/otherpub/national\\_report/default.htm](http://www.dest.gov.au/highered/otherpub/national_report/default.htm)>.

Бажаючи перевіряти використані джерела на наявність зареєстрованого ідентифікатора цифрового об'єкта Digital Object Identifier (DOI) та вказувати його у списку літератури. Запросити DOI джерела Ви можете на сайті – <http://www.crossref.org/SimpleTextQuery>.

Статтю закінчують 3 анотації, кожна обсягом 22 рядки, українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по батькові автора, назви статті та ключовими словами (5 термінів).

Статті, що не відповідають установленим вимогам оформлення й подання, не розглядаються й не публікуються. Редакція зберігає за собою право на редагування та скорочення статей.

# ТЕХНОЛОГІЧНІ РАКУРСИ МЕТОДОЛОГІЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

БУТЕНКО Л.Л.

УДК 378:37.13

**Н**ЕОБХІДНІСТЬ модернізації педагогічної освіти актуалізує пошук нових теоретичних і методологічних засад професійного та особистісного становлення майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти. Вимоги суспільства постнекласичної раціональності не може задовольнити педагогічна освіта, яка має на меті підготовку фахівців до діяльності із усталеними функційно-рольовими ознаками. Реалії сьогодення зумовлюють необхідність підготовки майбутніх учителів, які вільно орієнтуються в сучасному просторі міждисциплінарного, трансдисциплінарного знання, здатних не тільки виконувати певні професійні завдання, а й ставити їх, визначати стратегії їхнього вирішення. На порядку денному – необхідність професійної підготовки фахівців освітньої галузі в умовах невизначеності, нескінченного розмаїття смислів, когнітивної складності пізнавальних процесів. Формат накопичення знання та опори на їх усталену номенклатуру, використання „вчорашнього знання” для вирішення проблем сьогодення не відповідає загальним тенденціям розвитку суспільства, що й зумовлює доцільність методологізації загально-педагогічної підготовки май-

бутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Теоретико-методичні засади загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів представлено в дослідженнях таких науковців, як О. Абдулліна, А. Акусок, О. Антонова, О. Дубасенюк, В. Каплінський, О. Кочергіна, М. Окса, Є. Прокоф'єв, В. Шахов, П. Хроменков та ін.

Концептуальні засади методології як підґрунтя та сфери розвитку освіти репрезентовано в працях М. Алексєєва, О. Анісімова, С. Гончаренка, Л. Гур'є, О. Зінченка, В. Краєвського, М. Кубаєвського, О. Новикова, О. Попова, А. Фурмана, Г. Щедровицького, П. Щедровицького та ін. Основні напрями методологізації науки та освіти, згідно з положеннями Г. Щедровицького, пов'язані з розумінням ролі методології в осмисленні різних сфер життєдіяльності людини та суспільства й побудови на цій основі конкурентоспроможних та ефективних практик. Теоретико-методичні засади методологізації професійної підготовки майбутнього вчителя розглядали В. Адольф, В. Кравцов, І. Степанова, О. Ходусов та ін., майбутніх інженерів – П. Аверичкін, Л. Гур'є, М. Романкова та ін. Проте потребують спеціального дослідження проблеми, пов'язані із технологічним забезпеченням процесу методологізації підготовки фахівців освітньої галузі.

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

*Мета статті* – розкрити сутнісні ознаки педагогічних технологій, що становлять інструментальне підґрунтя методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Методологізація професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах переходу на трирівневу систему вищої освіти пов'язана із орієнтацією змісту та операціональних складників навчального процесу на методологію діяльності як систему науково-пізнавальних евристик, процедурних правил, принципів та прийомів, що складають підґрунтя професійної діяльності фахівця. Методологічне знання має розглядатися наскрізним компонентом професійної підготовки майбутніх освітян, а *методологування*, згідно з позиціями А. Фурмана, – як професійна діяльність, „такого рівня відрефлексована методологічна робота, що уможливорює реальне впровадження найрізноманітніших способів, форм і засобів людського практикування на будь-який предмет і може здійснюватися професійно...” [5, с. 48]. Важливим є висновок А. Фурмана про те, що „метод входить до структури будь-якої довершеної діяльності – від рефлексивних філософування й теоретизування до суто технічно-виконавської та побутової, й відтак є обов'язковим складником, що забезпечує внутрішню організацію й регуляцію її процесного перебігу за тих чи тих соціокультурних умов” [10, с. 49]. Відтак актуальною постає вимога методологізації всіх сфер життєдіяльності людини, яка „проголошується мегатенденцією сучасної культури” [10, с. 53].

В умовах надшвидкого розвитку інформаційного простору, підвищення когнітивної складності всіх сфер життєдіяльності людини зростає цінність пізнавальних процесів, що призводять до

синтезу, продукування нового знання, а також цінність методологічної оснащеності професійної діяльності. Принципового значення набуває взаємозв'язок та взаємодоповнюваність (комплементарність) предметного та надпредметного знання, використання універсальних механізмів методологічної рефлексії, опора на теоретичне знання, що представлено в дискурсній формі, оскільки будь-який дискурс має значення виключно у певному контексті, певній проблемній ситуації.

Тенденції *технологізації* в різних сферах життєдіяльності суспільства зумовлені становленням і розвитком інформаційної цивілізації, характеризуються наявністю двох протилежних тенденцій – ампліфікації (ускладнення, збагачення) та симпліфікації (спрощення) – у розвитку різних форм діяльності сучасної людини. На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики педагогічна технологія розуміється як технологія спеціально організованого процесу взаємодії (прямої чи опосередкованої) учителів та учнів (викладачів та студентів), який спрямовано на досягнення запланованих цілей освіти (М. Бершадський, В. Гузеєв, М. Кларін, Т. Назарова, Є. Полат, Г. Селевко та ін.).

Реалізація завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників передбачає використання відповідних технологій: цілепокладання, проблематизації, концептуалізації, контекстуалізації, запитування, візуалізації та ін.

**Технології цілепокладання** в загальнопедагогічній підготовці майбутніх учителів, магістрантів та аспірантів педагогічних спеціальностей ґрунтуються на наукових дослідженнях цілепокладання в освітній сфері (В. Давидов, В. Монахов, М. Скаткін, Я. Турбовської та ін.), теорії та практиці менеджменту (П. Друкер, Ф. Котлер, М. Фолетт та ін.). Традиційно поняття „ціль” визначається змістовним та технологічним аспектами того результату,



який заплановано, який має бути досягнуто внаслідок визначення та вирішення певних завдань. Відповідно, виокремлюють оперативні, тактичні, проміжні, стратегічні, фундаментальні цілі. *Цілепокладання* – це процес формування мети, її розгортання в часі та в цьому інформаційному просторі на основі врахування особливостей виконавців діяльності, у ході якої передбачено досягнення поставленої мети.

Проблема цілепокладання учнівської та студентської молоді набуває особливого значення на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти в Україні. Обрання педагогічного фаху далеко не завжди зумовлено прагненням випускників школи присвятити себе педагогічній професії, свідомим вибором професії вчителя, що призводить до того, що „за умов екстенсивного зростання національної вищої школи деякі педагогічні заклади в боротьбі за кількість студентів приймають по суті будь-кого, хто має формальне право вступати до вищого навчального закладу” [6, с. 123]. Відповідно, цілепокладання в педагогічній освіті має розглядатися і як важливий чинник формування відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності, і як елемент ефективної організації навчальної діяльності у виші, і як складник майбутньої діяльності педагога на різних рівнях (організація навчальної та виховної діяльності учнівської молоді, самоосвітня діяльність педагога тощо).

У процесі вивчення педагогічних дисциплін на етапі цілепокладання доцільно використовувати широковідому матрицю Ейзенхауера, яка дозволяє провести аналіз прогнозованих дій залежно від важливості й терміновості завдання. Так само ефективне цілепокладання можливе за умови використання SMART-технології, яка передбачає узагальнення всієї інформації, позначення певних термінів досягнення результатів, оцінку і збір усіх ресурсів, які знадобляться на шляху до мети (S (*specific*) – конкретність; M (*measurable*) – вимірність; A (*achievable*) – досяжність; R (*relevant*) – актуальність; T (*time bound*) – обмеженість у часі).

Особливість використання SMART-технології в цілепокладанні пов'язана з ефективною та адекватною організацією майбутніми вчителями своїх ресурсів та формуванням мотивації для досягнення необхідного результату. Для ефективного цілепокладання на різних етапах професійної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі доцільно використовувати такі прийоми, як визначення пріоритетів, формування дерев цілей та ін.

**Технології концептуалізації** в процесі загальнопедагогічної підготовки доцільно використовувати, насамперед, у контексті вивчення категорійної структури педагогіки як соціогуманітарної дисципліни, формування цілісного образу педагогічних явищ та процесів. Методологічні засади концептуалізації розкрито в працях О. Анісімова, О. Кочергіна, В. Медведєва, О. Попова, концептуального аналізу – у дослідженнях С. Никанорова, А. Теслінова та ін.

Відповідно до положень методології наукового пізнання досвід практичної діяльності людини, інтеріоризація нею реальної дійсності зумовлює виникнення концептів, які розуміються як „1) основна одиниця свідомості, складник „колективного підсвідомого”, оперативна змістовна одиниця пам'яті, одиниця ментальних або психічних ресурсів нашої свідомості, „цеглинка” концептуальної системи, яка 2) відображає знання та досвід людини у вигляді „квантів” знання, 3) частково матеріалізується, вербалізується мовними засобами в їх значення, 4) включає істотну частку невербалізованої інформації” [4, с. 90].

Т. Алексеєнко розглядає концептуалізацію як „процес систематизації та структурування накопичених у процесі еволюції знань про різні явища у вербалізованому оформленні, інтерпретації образів і тих асоціацій, які вони викликають” [1, с. 67]. О. Разумовський визначає концептуалізацію як можливість переходу від емпіричного опису явища до його зв'язного пояснення як „цілісного знання” [8]. Згідно з науковими

положеннями С. Никанорова, концептуалізація предметної галузі пов'язана із виокремленням предметної галузі, її меж; визначенням базових понять, виокремленням термінологічних груп; побудовою теорії предметної галузі „як термінальної теорії, що утворюється процесом конкретизації базисних теорій” [7, с. 33–54].

У процесі методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників доцільно використовувати такі прийоми концептуалізації, як „дерево понять”, кластер, гіпотезування, метафорування, моделювання педагогічних явищ і процесів та ін.

**Технології проблематизації** в контексті методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників ґрунтуються на філософських положеннях проблеми як феномену пізнання (І. Ардашкін, В. Берков, В. Никифоров, В. Притков, А. Цофнас, Г. Щедровицький, Т. Якубовська та ін.), психологічних засадах проблематизації як елементу культури мислення (В. Юлов), метакогнітивному підході до навчання (Н. Громико, Ю. Громико).

Проблема (від гр. *problema* – перешкода, утруднення, завдання) – питання, що об'єктивно виникає в ході пізнання, або комплекс питань, вирішення яких становить істотний практичний або теоретичний інтерес. Згідно з М. Фуко, проблематизація – це не репрезентація деякого наперед наявного об'єкта або створення за допомогою дискурсу неіснуючого об'єкта, а сукупність дискурсивних і недискурсивних практик, яка вводить ту чи ту річ у гру істинного й неістинного та конститує її як об'єкт для думки [9, с. 312]. Актуальність проблематизації реальності конкретної предметної галузі полягає в можливості переосмислення та переоцінки явищ і процесів дійсності. І. Ардашкін у межах сучасної епістемології визначає проблематизацію як „спосіб співвідношення знання та незнання на рівні уявлень, що передують процесу пізнання” [2, с. 149].

Проблема пов'язана із подоланням неоднозначності конкретної ситуації, а проблематизація – із виявленням багатовекторності, неоднозначності у тій чи тій сфері життєдіяльності. Підґрунтям процесу проблематизації є визначення, фіксація базових викликів (перешкод, точок розриву, бар'єрів), подолання яких сприятиме розвиткові особистості та професійної діяльності людини загалом.

Отже, проблематизація в контексті підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності може розглядатися як спосіб: виявлення та фіксації неоднозначності, багатовимірності професійної реальності; співвіднесення знання та незнання щодо предмета діяльності; збагачення новими смислами власного досвіду функціонування у певній реальності. Саме проблематизація створює передумови для власне навчального та наукового пізнання, для перетворення, зміни, трансформації професійної дійсності, оскільки, як стверджує В. Юлов, „як тільки зовнішнє середовище завдає чинник, що паралізує нашу діяльність, і він оцінюється в якості „утруднення”, правомірно говорити про конститування практичної проблеми” [12, с. 88].

Технології проблематизації включають такі різновиди: перехід на рівень буденної мови, перехід у термінологічне поле іншої науки; словникова техніка (робота із поняттєво-термінологічним апаратом досліджуваної проблеми); метод емпатії – „Подивіться на світ чужими очима”; „Метод шести капелюхів Едварда де Боно”; створення метафоричного образу проблеми; ресурсний розворот (погляд на обставини й проблеми з іншої точки зору; два способи ресурсного розвороту: включити в проблемну ситуацію перешкоди (негативні обставини) за допомогою таких слів і словосполучень, як „тоді як”, „усупереч”, „незважаючи на”, „навіть якщо”; розглядати негативні обставини як ресурси, тобто розглядати питання щодо отримання вигоди від негативних обставин); рефреймінг

проблем, переформулювання; „диверсійний аналіз” (цілеспрямоване моделювання небажаних явищ з метою попередження їхнього реального прояву).

**Технології контекстуалізації педагогічного знання** ґрунтуються на положеннях філософської концепції мовленнєвих ігор Л. Вітгенштейна, герменевтики (М. Гайдеггер, В. Дільтей, П. Рікер, Г. Щедровицький та ін.), філософії та психології повсякденності (І. Гофман, Б. Марков, Б. Пукшанський, О. Улибіна, М. Чіксентміхайї, А. Шютц та ін.), дискурсивного аналізу в лінгвістиці (Т. ван Дейк, В. Карасик, Л. Щерба та ін.), урахування контекстної інформації в системі освіти (Дж. Колумен, П. Бурдье, К. Дженікс), контекстного навчання (А. Вербицький, В. Желанова та ін.), психології та педагогіки розуміння (М. Бершадський, В. Знаков, Ю. Сенько, А. Смирнов та ін.), сучасних положень педагогічної теорії та практики щодо „прихованої навчальної програми” (В. Дудіна, І. Нечитайло, О. Полонников та ін.), „неявної педагогічної реальності” (А. Остапенко).

Необхідність контекстуалізації педагогічного знання зумовлена багатовимірністю та складністю педагогічної реальності, нелінійністю розвитку педагогічних явищ та процесів у часі та просторі (темпоральна асинхронність), наявністю „прихованих контекстів” у педагогічній практиці, неявної педагогічної реальності, варіативністю ціннісного ставлення до явищ та подій в освітньому просторі з боку різних його суб'єктів. У процесі підготовки майбутніх учителів особливого значення набуває психологічне розуміння сукупності контекстів, які співіснують паралельно, взаємодіють між собою та утворюють специфічний простір, який опосередковує ті чи ті патерни поведінки суб'єктів.

Технології контекстуалізації педагогічного знання передбачають роботу з понятійно-термінологічним апаратом педагогічної науки (вивчення особливостей використання термінів у педагогічних

текстах різних історико-культурних епох); визначення особливостей педагогічної взаємодії з погляду різних рольових позицій педагога та учня; визначення особливостей розуміння конкретного педагогічного феномену в певному часово-просторовому контексті; формування навичок роботи із текстами за умови розуміння поняття „текст” у широкому соціогуманітарному смислі як знаково-символічного оточення певного об'єкта, що завдає його смисл; проблематизацію явищ та процесів педагогічної реальності з урахуванням запитувальної та прогностичної функцій контексту; аналіз аксіологічної навантаженості кожного елементу педагогічного знання; аналіз соціокультурної зумовленості будь-якого педагогічного феномену, тобто його безпосереднього зв'язку із соціальним та культурним контекстом з урахуванням історико-культурної мінливості позицій „норма”, „актуальне педагогічне знання”. Особливо наголосимо на значущості розгляду педагогічного знання в дискурсивній площині, що зумовлює, по-перше, урахування контексту певної педагогічної ситуації, що розвивається; по-друге, наявність меж такого контексту; по-третє, необхідність взаємодоповнення вербальних та невербальних сигналів у забезпеченні інтерпретації будь-якої педагогічної ситуації, декодуванні її смислу.

Контекстуалізація педагогічного знання – це шлях до цілісності педагогічного знання, розвитку холістичного педагогічного мислення.

**Технології запитування** в контексті реалізації завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників ґрунтуються на положеннях герменевтичної теорії Г.-Г. Гадамера (аналіз природи запитування), ідеях М. Гайдеггера щодо запитувального мислення, філософських дослідженнях проблеми питання та запитувальної діяльності О. Валевського, В. Розіна, П. Хакуза, наукових працях з логічної структури питання (Н. Белнап,



Я. Хінтікка, В. Берков, Є. Войшвілло, Ю. Петров та ін.), педагогічних положеннях навчального запитання (Н. Ісакова, М. Махмутов, П. Підкасистий, І. Родак, Н. Шумакова та ін.), культури питанняпокладання (З. Меретукова, М. Писаревська), технологіях діалогічного навчання (Є. Ільїн, А. Король, А. Хуторської та ін.).

*Запитання* – це форма виразу думок, коли суб'єкт хоче уточнити та доповнити відоме йому знання (інформацію) про певний об'єкт пізнання або отримати нове знання (нову інформацію). У науковій літературі *запитування* розглядається як „фіксація неповноти знання в тій чи тій галузі” [11, с. 21], найважливіший спосіб пізнання (М. Гайдеггер). Саме запитувальне мислення є основою для побудови діалогу людини із собою та світом, адже актуальною залишається фундаментальна позиція М. Бахтіна про те, що істина не народжується та не знаходиться в голові окремої людини, вона народжується між людьми, які спільно її відшукують, у процесі їх діалогічного спілкування.

Технології запитування ґрунтуються на питаннях різного типу (явні та приховані; прості та складні; коректні та некоректні; питання на уточнення та доповнення; прямі та опосередковані тощо; питання за логікою таксономії Б. Блума; сім класичних питань (Що? Де? Хто? Як? Чому? Якими засобами?) та ін.), а також на таких специфічних методах запитування, як „включення відомого в інший контекст; демаркація відомого та невідомого про предмет; надання висловлюванню іншого смислу; сумніви та подолання власної думки; зіткнення смислів” [11, с. 24]. Важливою ознакою технологій запитування саме в процесі професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, на нашу думку, є акцентування уваги студентів, магістрантів та аспірантів педагогічних спеціальностей на багатовимірності педагогічного процесу, множинності поглядів на явища та процеси педагогічної дійсності, необхідності її

сприйняття в категоріях становлення та розвитку. „Методологічне бачення” педагогічної ситуації передбачає включення тих чи тих педагогічних явищ або процесів, артефактів, суб'єктів освітнього простору в певний контекст (соціокультурний, педагогічний), розуміння особливостей просторового та часового виміру педагогічної ситуації (хронотоп), урахування потенціалу неявного знання всіх учасників педагогічної взаємодії. По суті йдеться про *онтологізацію педагогічної реальності, бачення її багатомірності*, принципової незавершеності та невизначеності.

На другому та третьому рівнях системи вищої освіти (магістратура та аспірантура) значущість технологій запитування суттєво зростає, оскільки збільшуються вимоги до методологічної підготовки магістрантів та аспірантів. Відзначимо, що на цьому рівні питання розглядається насамперед як засіб наукового пошуку, як зв'язок між відомими та невідомим у межах предмета конкретного наукового дослідження. Відповідно, виокремлюються наукові питання описові, пояснювальні та прогностичні. В. Юлов наголошує, що на цьому етапі „запитування йде під знаком деструктивності, або когнітивні структури методично ставляться під загрозу” [12, с. 90].

**Технології візуалізації педагогічного знання** ґрунтуються на теоретичних засадах візуального мислення (Р. Арнхейм (R. Arnheim), сучасних положеннях педагогіки і психології щодо кліпового мислення, переваги та недоліки якого репрезентовано в дослідженнях Ф. Гіренка, Л. Джо. Палладино (L. Jo Palladino), Т. Семеновських, Е. Тоффлера (A. Toffler), К. Фрумкіна та ін., теоретико-методичних засадах використання знаково-символічної наочності в навчанні, візуалізації навчальної інформації (О. Войтов, Л. Колмакова, Н. Манько, Н. Салміна, В. Сквірський, В. Шаталов, В. Штейнберг та ін.), ущільнення навчального матеріалу (Б. Айсмонтас, С. Грушевський, А. Остапенко та ін.), візуалізації науково-теоретичного знання (З. Белова,



В. Давидова, А. Макулін, Р. Рахматуллін, Л. Сафронова та ін.), використання ментальних карт (карт пам'яті) (Т. Б'юзен (T. Buzan), Х. Мюллер (H. Mueller) та ін.), сучасних наукових розробках щодо розвитку візуальної грамотності (А. Бергер (A. Berger), С. Браун (S. Brown), С. Зорін та ін.), представлення інформації в інфографіці (Е. Тафті (E. Tufte), Р. Крам (R. Cram) та ін.). В умовах інформаційної перенасиченості ефективність навчання знаходиться в прямій залежності від якості репрезентації великих масивів інформації в компактні візуальні об'єкти, від умінь та навичок узагальнювати навчальний матеріал, здійснювати перехід від лінійного мислення до структурного, системного.

Різні способи візуалізації створюють особливу наочність завдяки розташуванню елементів змісту в нелінійному вигляді й виокремленню логічних та причинно-наслідкових зв'язків між ними (діаграми, графіки, таблиці, структурно-логічні схеми (логічні ланцюги (послідовність процесів), логічні ланцюги із установленням зворотних зв'язків, циклічна схема, схема „Частина – ціле”, радіальна схема (за типом „Ромашка”), кластер, діаграма Венна, схема „Піраміда”, ієрархічна структура („Дерево”), фішбоун (причинно-наслідкова діаграма Ісікави), інтелект-карти (*mind map*), стратегічні карти (*roadmaps*), казуальні ланцюги (*causal chains*), опорні конспекти, інфографіка, навчальні презентації та ін.).

Згідно з принципом випереджувальності як одного з провідних принципів методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників візуальний образ педагогічного явища або процесу має виконувати не тільки функцію наочної репрезентації фрагмента педагогічної реальності, а й слугувати основою для продукування нового педагогічного знання, наукової аргументації в педагогічному пізнанні. Особливого значення в такому контексті набуває *метафорична візуалізація* як засіб ідентифікації нетотожних одне одному явищ, властивостей або відношень (С. Гусєв),

узагальнення науково-педагогічного знання, необхідний ланцюг для переходу теоретичного знання в практичну сферу. У зв'язку із цим актуальним є твердження Р. Грегори (R. Gregory) про те, що „усі ми маємо здатність сприймати предмети та явища; усі ми прагнемо зрозуміти те, що бачимо. „Розуміти” – значить бачити речі певним чином, але не можна „бачити” не розуміючи” [3, с. 8]. Звідси стає очевидним, що здійснити метафоричну візуалізацію педагогічного явища чи процесу можливо тільки за умови наявності відповідного корпусу загальнопедагогічного знання та розвитку навичок його інтерпретації. Використання метафоричної візуалізації педагогічного знання спирається на традиції візуалізації наукового знання у філософії та психології („Порівняльна таблиця задоволень” І. Бентама, „Таблиця протилежностей” К. Поппера, „Вікно Джохарі”, „Піраміда потреб” А. Маслоу, „Куб Цвіккі”, таксономія Блума, соціограма Е. Морено, схеми системомислительської методології Г. Щедровицького та ін.).

Отже, представлені технології як інструментальне підґрунтя методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників в умовах тривірневої системи вищої освіти сприятимуть формуванню метапредметних методологічних умінь та навичок (визначення структури об'єкта пізнання, пошук і виділення значущих функційних зв'язків і відношень між частинами цілого; опис об'єкта пізнання; виділення характерних причинно-наслідкових зв'язків; порівняння, зіставлення об'єктів за однією або кількома запропонованими підставами, критеріями тощо), умінь та навичок роботи із текстом (інформаційно-смісловий аналіз тексту; знаходження інформації, фактів, представлених у тексті в явному та неявному вигляді; формулювання оцінних суджень на основі тексту; інтерпретація педагогічного знання); умінь та навичок роботи з інформацією, представленою в різних форматах (текст, малюнок,

таблиця, діаграма, схема та ін.), а також умінь і навичок перетворення інформації з одного виду в інший.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані із розробкою навчально-методичного забезпечення методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти.

## Література

1. **Алексєєнко Т. Ф.** Роль концептуалізації в розвитку соціально-педагогічного знання / Т. Ф. Алексєєнко // Соц. педагогіка: теорія та практика. – 2013. – № 4. – С. 66–71.

2. **Ардашкин И. Б.** „Проблема” и „проблематизация”: соотношение и интерпретация понятий в современной эпистемологии / И. Б. Ардашкин // Изв. Томск. политехн. ун-та. – 2004. – Т. 307. – № 4. – С. 147–150.

3. **Грегори Р. Л.** Разумный глаз : пер. с англ. / Ричард Лэнгтон Грегори. – Изд. 2-е. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 240 с.

4. **Краткий словарь когнитивных терминов** / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М. : МГУ, 1996. – 245 с.

5. **Кубаєвський М.** Методологування як засіб розуміння смислу / М. Кубаєвський, А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2010. – № 4. – С. 47–57.

6. **Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні** / Нац. акад. пед. наук України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2016. – 448 с.

7. **Никаноров С. П.** Концептуализация предметных областей / С. П. Никаноров. – М. : Концепт, 2009. – 268 с.

8. **Разумовский О. С.** Логика концептуализации и теоретизации в контексте развития теории / О. С. Разумовский // Концептуализация и смысл. – Новосибирск, 1990. – С. 163–174

9. **Фуко М.** Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности : работы

разных лет : пер. с фр. / Мишель Фуко. – М. : Касталь, 1996. – 448 с.

10. **Фурман А. В.** Світ методології / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2015. – № 2. – С. 47–60.

11. **Хакуз П. М.** Вопрос как исполнение вопрошания / П. М. Хакуз, А. Ю. Гура, З. К. Лакербай // Вест. Адыг. гос. ун-та. Сер. : Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2014. – Вып. 4. – С. 19–32.

12. **Юлов В. Ф.** Научное мышление : монография / В. Ф. Юлов. – Киров, 2007. – 250 с.

\*\*\*

**Бутенко Л. Л.** Технологічні ракурси методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників

У статті розкрито сутнісні характеристики методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників. Визначено чинники, що зумовлюють необхідність методологізації педагогічної освіти: взаємозв'язок та взаємодоповнюваність (комплементарність) предметного та надпредметного знання, використання універсальних механізмів методологічної рефлексії, опора на теоретичне знання, що представлено в дискурсній формі. Схарактеризовано педагогічні технології, що становлять інструментальне підґрунтя методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників – технології цілепокладання, концептуалізації, проблематизації, контекстуалізації, запитування, візуалізації. Розкрито особливості використання технологій методологізації в процесі загальнопедагогічної підготовки, їхня роль у формуванні метапредметних методологічних умінь та навичок майбутніх фахівців освітньої галузі.

*Ключові слова:* загальнопедагогічна підготовка, методологізація, майбутні учителі, майбутні науково-педагогічні працівники, цілепокладання, концептуалізація, проблематизація, контекстуалізація, запитування, візуалізація.

**Бутенко Л. Л. Технологические ракурсы методологизации общепедагогической подготовки будущих педагогических и научно-педагогических работников**

В статье раскрыты сущностные характеристики методологизации общепедагогической подготовки будущих учителей и научно-педагогических работников. Определены факторы, которые предопределяют необходимость методологизации педагогического образования: взаимосвязь и взаимодополняемость (комплементарность) предметного и надпредметного знания, использование универсальных механизмов методологической рефлексии, опора на теоретическое знание, представленное в дискурсивной форме и др. Охарактеризовано педагогические технологии, составляющие инструментальную основу методологизации общепедагогической подготовки будущих педагогических и научно-педагогических работников – технологии целеполагания, концептуализации, проблематизации, контекстуализации, вопрошания, визуализации. Раскрыты особенности использования технологий методологизации в процессе общепедагогической подготовки, их роль в формировании метапредметных методологических умений и навыков будущих специалистов образовательной сферы

*Ключевые слова:* общепедагогическая подготовка, методологизация, будущие учителя, будущие научно-педагогические работники, целеполагание, концептуализация, проблематизация, контекстуализация, вопрошание, визуализация

**Butenko L.L. Technological perspectives of methodologization of general pedagogical training of the future pedagogical and scientific-pedagogical workers**

The author of the article reveals the essential characteristics of methodologization of general pedagogical training of the future teachers and scientific-pedagogical workers. The factors that predetermine the need for methodologization of pedagogical education are determined: the interrelationship and complementarity of

subject and super-subject knowledge, the use of universal mechanisms of methodological reflection, reliance on theoretical knowledge, presented in a discursive form, etc. Pedagogical technologies that form the instrumental basis for methodologization of the general pedagogical preparation of the future pedagogical and scientific-pedagogical workers are characterized: technology of goal-setting, conceptualization, problematization, contextualization, questioning and visualization. The peculiarities of the use of technologies of methodologization in the process of general pedagogical training, their role in the formation of meta-subject methodological abilities and skills of the future specialists in the educational sphere are revealed.

*Key words:* General pedagogical training, methodologization, future teachers, future scientific-pedagogical workers, goal-setting, conceptualization, problematization, contextualization, questioning, visualization.

*Стаття надійшла до редакції 12.05.2017 р.*

*Прийнято до друку 14.06.2017 р.*

*Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С.В.*

# ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ

## ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ГІРНИЧИХ ІНЖЕНЕРІВ З ВИКОРИСТАННЯМ

### ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ

ЗЕЛІНСЬКА С.О.

УДК 378.622.007.2:378

У СУЧАСНИХ умовах соціокультурного розвитку в країні існує велика потреба у висококваліфікованих інженерах, здатних орієнтуватися у виробничих технологіях і системах, самостійно знаходити й аналізувати інформацію, раціонально застосовувати отриманий досвід для успішного вирішення професійних проблем і завдань. Сучасні вимоги, що висуваються до системи гірничої освіти, передбачають удосконалення процесу підготовки фахівця, а також його професійного й компетентного становлення. На цьому етапі розвитку гірничої промисловості потрібен підготовлений до дослідницької роботи інженер-гірник, який прагне до особистісного та професійного зростання.

Сформованість професійної компетентності гірничого інженера є рівнем якості гірничої освіти. У процесі створення професійно зорієнтованого середовища, моделювання видів, змісту й форм професійної роботи майбутньому інженеру-гірнику потрібно враховувати характер і специфіку певного напрямку галузевої діяльності інженерно-технічного працівника.

Теорію та практику професійної підготовки майбутніх інженерів загалом репрезентовано в дослідженнях таких науковців, як Д. Багін, В. Залішук, М. Зиновкіна, О. Кірсанов, А. Огурцов, С. Саєнко та

ін., майбутніх гірничих інженерів – В. Петрова, В. Пучкова та ін.

Сутність і структуру професійної компетентності вивчали Н. Алмазова, В. Байденко, Б. Гершунський, І. Зимня, В. Краєвський, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сериков, П. Стефаненко, Ю. Татур та ін., професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів – Г. Райковська, О. Дерев'янка та ін.

Дослідження в сучасній педагогіці в контексті модернізації освіти, виробництва та економіки призводять до необхідності пошуку нових освітніх структур, які сприяють створенню умов підготовки компетентного фахівця, нових шляхів і підходів у забезпеченні підвищення якості та рівня професійної освіти. Теоретичні та методичні засади організації інтерактивного навчання розкрито в студіях вітчизняних учених – О. Пометун, Л. Пироженко, О. Пехоти, С. Сисоевої, Н. Мурадової, а також у працях багатьох зарубіжних дослідників, як-от: Г. Фріц, Х. Дуглас, К. Роджерс, Ч. Бонуел, Т. Сазерленд та ін.

На сьогодні більше затребувані випускники, які мають банк теоретичних знань, професійних умінь і навичок, здатні вирішувати професійні проблеми й завдання в реальних ситуаціях, застосовуючи знання та життєвий досвід. Саме ці компоненти утворюють модель професійної компетентності фахівця будь-якої галузі, які необхідно формувати у вищому навчальному закладі.

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ



*Метою статті є характеристика особливостей інтерактивних технологій як чинника підвищення рівня професійної компетентності гірничих інженерів, здатності до творчої самореалізації в майбутній професійній діяльності.*

Як відомо, дієздатність виробництва неможлива без участі висококваліфікованого фахівця, у цьому випадку – інженера гірничої галузі. Саме тому сьогодні виникає проблема визначення складників професійної компетентності інженера гірничої галузі, побудова її моделі, наповнення змісту професійної підготовки майбутнього фахівця цієї галузі, розробка ефективних методик формування професійної компетентності майбутнього інженера-гірника [3]. Необхідно враховувати, що в сучасному науковому дискурсі професійну компетентність розглядають в аспекті розвитку особистісних характеристик (А. Маркова, В. Сластьонін та ін.), у зв'язку із ключовими кваліфікаціями фахівців (В. Болотов, Е. Зеєр та ін.), як здатність гнучко використовувати отримані в процесі професійної підготовки знання на практиці (М. Чошанов).

Головне завдання сучасної освіти – не просто закласти фундаментальні знання, а забезпечити необхідні умови для подальшої соціальної адаптації майбутнього фахівця, розвинути схильність до самоосвіти [2]. Сучасну освітню систему характеризують: стислі терміни навчання; великий обсяг отриманої інформації; серйозні вимоги до рівня знань, навичок і вмінь учня або студента. Для забезпечення належного рівня пізнавальної активності студентської молоді, динамічності навчального процесу та його відповідності вимогам сьогодення у вишах широко використовують сучасні інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивні технології навчання.

Інформаційні та комунікаційні технології (ІКТ) поступово проникають у всі сфери освіти. Цьому сприяє глобальна інформатизація суспільства, поширення в школах і ВНЗ новітньої комп'ютерної техніки та сучасного програмного забезпечення, створення державних та міжнародних програм, спрямованих на інформатизацію освіти. На цей час більшість викладачів усвідомлюють необхідність вивчення й освоєння сучасних інформаційних технологій, які можна використовувати на заняттях (телеконференції, електронна пошта, електронні книги, мультимедіа тощо). Організаційні форми навчального процесу видозмінюються, збільшується загальний термін самостійної роботи, кількість практичних і лабораторних занять, які мають дослідницький характер, набувають поширення позааудиторні заняття. Поява інформаційних технологій у навчально-виховному процесі призводить до суттєвих змін функцій викладача, який, подібно до своїх учнів, тепер постає в нових для себе ролях: дослідник, організатор, консультант.

Згідно з вимогами сучасного етапу розвитку виробництва, необхідністю ефективного впровадження наукових розробок і досліджень у всіх сферах економіки та промисловості суттєво підвищено увагу до якості професійної підготовки майбутніх інженерів. Однією з центральних галузей економіки держави є гірничо-промисловість. Відповідно зростає потреба у фахівцях гірничого профілю високої кваліфікації, які вміють аналізувати економічну ситуацію, приймати нестандартні рішення, критично мислити, використовувати знання як інструмент для вирішення професійних та соціальних проблем, генерувати нові ідеї, вести переговори, грамотно викладати свої думки,

зіставляти інженерні засоби із завданнями й умовами професійного середовища, урахувати соціальні рамки, установлені для норм професійної поведінки. Особливого значення набуває здатність витримувати жорстку професійну конкуренцію на ринку праці, швидко адаптуватися до змін у вимогах до освіченості та професійної компетентності.

Крім того, професійна діяльність гірника передбачає оволодіння інструментами інтелектуальної роботи. Під професійною компетентністю майбутніх гірничих інженерів ми будемо розуміти наявність відповідних знань, умінь, досвіду, особистісних якостей і мотивів, які забезпечують готовність до виконання професійних обов'язків на високому рівні.

Професійна компетентність майбутніх гірничих інженерів складається з таких основних компонентів:

- *спеціальна компетенція* – готовність самостійно виконувати професійні завдання, уміти оцінювати результати своєї праці, бути здатним самостійно оволодівати новими знаннями й уміннями;
- *соціальна компетенція* – уміння працювати в групі і співпрацювати з іншими працівниками, бути готовим брати на себе відповідальність;
- *індивідуальна компетенція* – підготовленість до постійного підвищення рівня кваліфікації, здатність до рефлексії, самоосвіти, самоосвіти особистості в професійній діяльності.

Пошук, упровадження й використання нових форм і методик професійної підготовки інженерів-гірників тісно пов'язані з необхідністю оволодіння компетенціями, які будуть забезпечувати високу продуктивність різних видів діяльності в гірничій промисловості. Тому ми вважаємо, що одним з ефективних засобів формування професійної компетентності гірничих інженерів є перетво-

рення навчально-виховного процесу не тільки на рівні впровадження нових напрямів професійної підготовки, а й глобального переосмислення наявних умов. Отже, актуальною слід визнати модернізацію професійної підготовки майбутніх гірничих інженерів через підвищення її якості, використання інтерактивних технологій навчання при викладанні спеціальних дисциплін [1].

Термін „інтерактивна педагогіка” введено німецьким дослідником Г. Фріцем. У сучасній педагогічній літературі представлено різні варіанти цього напрямку, як-от: „Whole Language Content Approach”, „Cognitive Approach”, „Content-Based ESL Program”, „Cognitive Academic Language Approach”, „Co-operative Learning”, „Interactive Training”.

Інтерактивне навчання є певним різновидом активного навчання. Як відомо, процес навчання в активній формі сприяє напруженій розумовій роботі суб'єкта навчання, стимулює самостійність, активність, розвиває творче мислення.

Інтерактивність (у контексті інформаційних технологій) – це можливість інформаційно-комунікаційної системи по-різному реагувати на будь-які дії користувача в активному режимі. Інтерактивні технології є неодмінною умовою для функціонування високоефективної моделі навчання, основною метою якої є активне залучення кожного студента в освітній і дослідницький процеси [5].

Зрозуміло, що структура інтерактивного заняття в процесі професійної підготовки майбутнього інженера-гірника буде відрізнятися від структури звичайного заняття, що вимагає професіоналізму й досвіду викладача. Найбільш поширеними в практиці організації навчального процесу в технічних вишах є використання інтерактивних методів та прийомів навчання.

Аналіз наукової літератури, урахування сучасних класифікацій методів навчання загалом та інтерактивних методів навчання

зокрема зумовлює висновок про найпоширеніші інтерактивні методи, до яких можна віднести такі: мозковий штурм (brainstorm); круглий стіл; дискусія, дебати; case-study (аналіз конкретних ситуацій, ситуаційний аналіз); ділові та рольові ігри; майстер-класи; тренінги; інтерактивні конференції та ін.

Інтерактивні технології та методи навчання залежно від мети заняття та форм

організації навчальної діяльності студентів можна розподілити на такі групи: кооперативне навчання; колективно-групове навчання; ситуаційне моделювання; обробка дискусійних питань.

З урахуванням класифікації О. Пометун [4] ми виокремлюємо основні методи, які доцільно використовувати в процесі вивчення спеціальних дисциплін напряму підготовки 6.050301 „Гірнича справа” (Таблиця 1).

Таблиця 1

**Класифікація інтерактивних технологій**

Кооперативне навчання	Колективно-групові технології інтерактивного навчання	Технології ситуаційного моделювання	Технології обробки дискусійних питань
робота в невеликих групах; робота в парах; діалог; спільне проектування; пошук інформації	обговорення проблем у загальному колі; мікрофон; мозковий штурм; аналіз ситуацій (кейс-метод); дерево рішень; коло ідей	розігрування ситуації (рольова гра)	метод „Прес”; виберіть позицію; дискусія; дебати

Ефективним засобом організації навчання на основі інтерактивних технологій є *інтерактивні дошки*, які дозволяють забезпечити демонстрацію й активну роботу з усіма видами графічних і текстових файлів та відео, створення електронного протоколу заняття. Застосування новітніх технологій у навчанні підвищує наочність, полегшує сприйняття матеріалу, стимулює активну пізнавальну позицію майбутніх гірників, сприяє мотивації особистісного та професійного зростання. Використання інтерактивних дощок у процесі навчання дає можливість побачити реалістичні 2-D і 3-D моделі об'єктів вивчення, спостерігати за їхніми змінами й управляти ними, просто торкаючись дошки руками. Подібна технологія дозволяє реалізовувати принципи розвивального навчання на практиці.

Викладач за допомогою інтерактивної дошки може взаємодіяти зі студентами в онлайн-режимі протягом усього заняття, що забезпечує інтерактивний характер взаємодії всіх учасників навчального процесу.

Існує кілька різновидів інтерактивних дощок:

– *активна електронна дошка* (підключається до джерела живлення і до комп'ютера; робота з файлами здійснюється за допомогою спеціального стилуса);

– *електромагнітна інтерактивна дошка* (працює за принципом пасивної електромагнітної технології, яка дозволяє використовувати спеціальні маркери);

– *інтерактивна електронна дошка* на основі технології інфрачервоного сканування (великий дисплей, оснащений інфрачервоними датчиками, з яким можна працювати і за допомогою спеціального стилуса, і просто за допомогою пальців).

Для роботи з інтерактивними дошками використовують спеціальне програмне забезпечення, за допомогою якого викладач може додавати позначки поверх будь-якого зображення гірничого об'єкта на екрані, акцентувати увагу студентів на важливих деталях, використовуватися для навчання готові шаблони документів і схем, імпорту-

вати й видозмінювати різні графічні об'єкти. Така дошка може стати першим кроком на шляху до створення мультимедійного освітнього середовища з можливістю проведення інтерактивних опитувань і тестувань.

Особливості інтерактивних технологій як чинник підвищення рівня професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів, здатних до творчої самореалізації в майбутній професійній діяльності, зумовлюють активне використання ІКТ як інструменту колективного користування, що покликані розвивати навички та вміння проектної діяльності, колективної роботи. До них належать хмарні сервіси й системи дистанційного навчання, що дозволяють урізноманітнити формати проведення занять – від телемостів до трансляції лекцій з вишів і надання рівних можливостей якісної освіти студентів гірничого напрямку.

Отже, аналіз наукової літератури з проблем інтерактивних технологій у професійній освіті, теорії та практики формування професійної компетентності майбутніх інженерів гірничого профілю засвідчує суттєвий потенціал інтерактивної й мультимедійної освіти, яка створює можливості, *по-перше*, для індивідуалізації навчального процесу з урахуванням особистісних особливостей і потреб майбутнього гірника; *по-друге*, для організації навчального матеріалу з урахуванням різних способів навчальної діяльності; *по-третьє*, для компактного представлення великого обсягу чітко структурованої й послідовно організованої навчальної інформації; *по-четверте*, для забезпечення візуального сприйняття й полегшення засвоєння навчального матеріалу; *по-п'яте*, для активізації пізнавальної діяльності майбутніх гірників, оскільки використання елементів анімації, комп'ютерного конструювання дозволяє студентам отримати не тільки знання, а й початкові навчальні навички при вивченні конкретного предмета.

Подальший напрям нашого дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці системи дидактичних умов ефективного впровад-

ження інтерактивних технологій у процес навчання майбутніх гірничих інженерів.

## Література

1. Ахмедьянова Г. Ф. Инженерная компетентность как результат интеграции творческого и технологического компонентов обучения / Г. Ф. Ахмедьянова // *Фундамент. исслед.* – 2011. – № 8. – С. 13 – 16.

2. Коваленко О. Е. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього інженера педагога / О. Е. Коваленко // *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології.* – Х., 2007. – С. 115 – 120.

3. Мурадова Н. С. Комунікативно зв'язуюча роль культури спілкування студентів технічних закладів в інтерактивному навчанні [Електронний ресурс] / Н. С. Мурадова. – Режим доступу : <http://www.ostu.ru/conf/ruslang2004/trend2/muradova.htm>

4. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід : метод. посіб. / О. Пометун, Л.Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.

5. Титенко С. В. Генерація індивідуального начального середовища на основі моделі професійних компетенцій у Web-системі безперервного навчання / С. В. Титенко // *Вісн. Східноукр. нац. ун-ту імені Володимира Даля.* – 2009. – № 1. – Ч. 2. – С. 267 – 273.

\* \* \*

**Зелінська С. О. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів з використанням інтерактивних технологій у навчанні**

У статті представлено характеристику особливостей інтерактивних технологій як чинника підвищення рівня професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів, розвитку здатності до творчої самореалізації в майбутній професійній діяльності. Доведено, що в процесі



створення професійно зорієнтованого середовища, моделювання видів, змісту й форм професійної роботи майбутньому інженеру-гірнику потрібно враховувати характер і специфіку певного напрямку галузевої діяльності інженерно-технічного працівника. Представлено загальну характеристику інтерактивного навчання, інтерактивних технологій та методів навчання у сучасній професійній освіті. Визначено особливості застосування інтерактивних технологій у процесі навчання майбутніх гірничих інженерів. Схарактеризовано сутнісні ознаки та особливості використання інтерактивної дошки в процесі формування професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів

*Ключові слова:* майбутній гірничий інженер, професійна компетентність, інтерактивне навчання, інтерактивні технології, інтерактивна дошка.

**Зелинская С. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущих горных инженеров с использованием интерактивных технологий в обучении**

В статье представлена характеристика особенностей интерактивных технологий как фактора повышения уровня профессиональной компетентности будущих горных инженеров, развития способности к творческой самореализации в будущей профессиональной деятельности. Доказано, что в процессе создания профессионально ориентированной среды, моделирования видов, содержания и форм профессиональной работы будущему инженеру-горняку необходимо учитывать характер и специфику определенного направления отраслевой деятельности инженерно-технического работника. Представлена общая характеристика интерактивного обучения, интерактивных технологий и методов обучения в современном профессиональном образовании. Определены особенности использования интерактивных технологий в процессе обучения будущих горных инженеров. Охарактер-

изованы существенные признаки и особенности использования интерактивной доски в процессе формирования профессиональной компетентности будущих горных инженеров.

*Ключевые слова:* будущий горный инженер, профессиональная компетентность, интерактивное обучение, интерактивные технологии, интерактивная доска.

**Zelinska S. A. Theoretical bases of formation of professional competence of the future mountain engineers with use of interactive technologies in training**

The article describes the features of interactive technologies as a factor in increasing the level of professional competence of future mining engineers, developing the ability for creative self-realization in future professional activities. It is proved that in the process of creation of professionally oriented environment, modeling of species, content and forms of professional work, the future mining engineer must take into account the nature and specificity of a certain direction of industrial activities of an engineer and technical worker. The general characteristic of interactive training, interactive technologies and methods of teaching in modern vocational education is presented. The specifics of the use of interactive technologies in the training of future mining engineers are determined. The essential features and peculiarities of using the interactive whiteboard in the process of forming the professional competence of future mining engineers are characterized.

*Key words:* future mining engineer, professional competence, interactive training, interactive technologies, interactive whiteboard.

*Стаття надійшла до редакції 14.05.2017 р.*

*Прийнято до друку 14.06.2017 р.*

*Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С.В.*

# СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

## З ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ІЩЕНКО В.С.

УДК 378.011.3-051:651

У СУЧАСНІЙ системі вищої освіти головну роль відіграє компетентнісний підхід, що зумовлено викликами розбудови інформаційного суспільства та розвитком єдиного європейського освітнього простору. Його метою є цілісне формування знань і способів практичної діяльності, на основі яких майбутній фахівець зможе повноцінно реалізувати себе в професійній діяльності і в межах своєї держави, і за кордоном. Крім того, цілеспрямоване формування вміння вчитися, здатності до самонавчання й саморозвитку впродовж життя вирішує питання професійної мобільності та конкурентоспроможності. Усі ці питання актуальні для майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності, оскільки він за своєю природою є фахівцем широкого профілю, то вільне володіння своєю професією й упевнене орієнтування в суміжних галузях забезпечать йому професійний успіх у мінливому середовищі ринку праці.

Одним із можливих шляхів вирішення означеної проблеми є формування аналітичної компетентності майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності. Аналітика – це широка, багатомірна та багатовекторна

діяльність, яка пов'язана і з науковою та управлінською діяльністю, і з повсякденною професійною діяльністю документознавця. Вона проявляється в практичному застосуванні комплексу закономірностей, методів і прийомів сукупності наук, насамперед таких, як філософія, логіка, лінгвістика, психологія тощо, а також сучасних досягнень інформаційно-комунікаційних технологій.

Окремим питанням формування професійної компетентності майбутніх фахівців напряму підготовки „Документознавство та інформаційна діяльність” присвячено розвідки В. Варенка, І. Захарової, Г. Малик, Н. Назаренко, Л. Плахотної, О. Сивак, Л. Філіпової, О. Янишина та ін. Проблеми формування аналітичної компетентності фахівців різного профілю висвітлено в студіях І. Абрамової (інженери аграрного профілю), І. Бабакової (спеціалісти інформаційно-аналітичних служб), О. Гайдамак, О. Назначило, Т. Медведєва (педагогічні кадри), Т. Єлканової (гуманітарна освіта), Н. Зінчук (майбутні менеджери), Н. Лобач (майбутні лікарі), В. Омельченко (майбутні офіцери-інженери), Л. Петренко (керівники технічних закладів освіти), Л. Половенко, Н. Рижової,

В. Фоміна (фахівці економічного профілю) та ін. Проблеми інформаційно-аналітичної культури особистості, основи й особливості інформаційної аналітики розглянуто Н. Слядневою; розвитку інформаційно-аналітичної компетенції студентів у вищій присвячено дослідження А. Трофименко. Питання методології, технології та організації аналітичної / інформаційно-аналітичної діяльності репрезентовано в працях Т. Бочарової, І. Кузнецова, Ю. Курносова, П. Конотопова, О. Мухамеджанова, Д. Пушкаша, Ю. Сурміна та ін. Проте відповідно до сучасних підходів розвитку теорії та практики вищої освіти на основі компетентнісного підходу подальшого вивчення потребує проблема формування аналітичної компетентності майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності.

*Мета статті* – розкрити сучасні наукові підходи до визначення структури аналітичної компетентності майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності.

У сучасному науковому дискурсі аналітичну діяльність розглядають як сукупність дій на основі концепцій, методів, засобів, нормативно-методичних матеріалів для збору, накопичення, обробки та аналізу даних з метою обґрунтування та прийняття ефективних рішень (І. Варенко) [2, с. 21]; галузь людської діяльності, покликана забезпечити інформаційні потреби суспільства за допомогою аналітичних та інформаційних технологій, через опрацювання вихідної інформації й одержання якісно нового знання (А. Ліпінська) [6, с. 96]. Особливо слід звернути увагу на позицію Ю. Курносова та П. Конотопова, які вважають, що аналітична діяльність – це цілісна сукупність принципів методоло-

гічного, організаційного й технологічного забезпечення індивідуальної та колективної мисленнєвої діяльності, які дозволяють ефективно опрацьовувати інформацію з метою вдосконалення наявних знань та підготовки інформаційної бази для прийняття оптимального рішення [5, с. 30]. Отже, *аналітична діяльність* – це вид діяльності, суть якої полягає в забезпеченні інформаційних потреб суспільства шляхом переробки вихідної інформації за допомогою аналітичних технологій та отримання якісно нового знання.

Аналітична компетентність виявляється в здатності випускника застосовувати знання, уміння й навички в процесі здійснення аналітичної діяльності через переробку інформації різних видів і форм з метою отримання якісно нового знання для забезпечення прийняття рішень у системі управління (І. Абрамова, О. Назначило, Н. Трофименко).

Аналіз сучасних наукових розвідок з проблем аналітичної компетентності фахівців різного профілю засвідчує наявність різних підходів до визначення структури аналітичної (інформаційно-аналітичної) компетентності. Так, О. Гайдамак, досліджуючи розвиток інформаційно-аналітичної компетентності, визначає інформаційно-аналітичну компетентність майбутнього магістра фізико-математичної освіти як „компонент професійної освіти, який більш повно відповідає сучасним тенденціям розвитку сучасного інформаційного суспільства, забезпечуючи магістра механізмами виділення смислової структури, оперативного отримання й аналізу, селекціонування інформації в ситуації лавиноподібного росту її обсягів; дозволяє ефективно вирішувати професійно-педагогічні завдання відповідно до виділених функцій” [3, с. 6]. У структурі компетентності автор виділяє чотири компоненти: *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний*. При цьому, спираючись на функційне підґрунтя

інформаційно-аналітичної компетентності (навчальна, виховуюча, дослідницька, контролювальна, міжпредметна, комунікативна, управлінська функції) у когнітивному й операційно-діяльнісному компонентах виокремлюються такі складники: методологічний, педагогічний аналіз, аналітико-синтетична переробка інформації та стратегія пошуку.

У дисертації І. Абрамової аналітичну компетентність студента інженерного факультету вишу аграрного профілю визначено як „складову частину його професійної компетентності, що ґрунтується на самоактуалізації аналітичної діяльнісної позиції особистості, яка складається із загальної і спеціальної частин, які зумовлено умовами та специфікою професійної діяльності й відбивають рівень підготовленості випускника до виконання аналітичної діяльності на сільськогосподарських підприємствах” [1, с. 12]. Згідно з позицією І. Абрамової, загальну частину аналітичної компетентності становлять узагальнені схеми аналітичної діяльності для більшості інженерних спеціалістів, а спеціальну – специфічні, які відбивають аграрний профіль за рахунок професійних завдань цієї галузі діяльності. Структура аналітичної компетентності, за І.Абрамовою, складається з чотирьох компонентів: *мотиваційного, когнітивного, технологічного й рефлексивного*.

Н. Зінчук аналітичну компетентність майбутнього менеджера розглядає „як складник професійної компетентності, що являє собою інтегративну динамічну, постійно збагачувану характеристику студента-менеджера, та зумовлює у майбутньому здатність до виконання ним професійних аналітичних завдань у сфері управління. При цьому наголос робиться на: знанні теорії організації аналітичного процесу; вмінні обирати, обґрунтовувати та застосовувати відповідні аналітичні методи; розвиток логічного мислення, творчого

підходу до даного напрямку управлінської діяльності та набуття досвіду у ньому” [4, с. 8]. Н. Зінчук виокремлює трикомпонентну її структуру: *ціннісно-мотиваційний* (усвідомлення: ціннісних сторін аналітичної діяльності, значущості аналітичної компетентності в управлінській діяльності, ставлення до навчання, спрямованості особистості студента-менеджера); *когнітивно-операційний* (сформованість знань, умінь з аналітичної діяльності та первинний професійний досвід з аналітики); *рефлексивно-оцінний* (адекватність самооцінки, прагнення до подальшого удосконалення своєї аналітичної компетентності, розвиток логічного мислення та творчий підхід до справи) компоненти.

У дисертації В. Омельченка інформаційно-аналітичну компетентність фахівця розглянуто як „його готовність і здатність використовувати свій потенціал (знання, уміння, досвід і особистісні якості) для ефективного здійснення інформаційно-аналітичної діяльності, спрямованої на розв'язання військово-інженерних завдань танко-технічного забезпечення підрозділів і військових частин на основі мотивованого і обґрунтованого використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій” [8, с. 12]. У структурі інформаційно-аналітичної компетентності дослідник виділяє три компоненти: *когнітивний* (включає систему *теоретичного* (знання про закономірності протікання інформаційних процесів у системах різної природи, про закономірності створення й функціонування інформаційних систем, фундаментальних основ інформатики) і *технологічного* (знання про методи, засоби і технології автоматизації інформаційних процесів, технічні і програмні засоби реалізації інформаційних процесів,



використовувані в процесі навчання і професійній діяльності офіцера-інженера) інформаційно-аналітичних рівнів знань); **функційний** (основою якого є володіння інформаційно-аналітичними вміннями й навичками і містить два складники: інформаційно-комунікаційний – володіння основними методами, способами і засобами отримання, зберігання, переробки інформації, методами комп'ютерного моделювання, здатність використовувати ІКТ для рішення завдань, що виникають у процесі навчання й майбутньої професійної діяльності; аналітичний – володіння навичками аналізу та оцінки інформації, здатність самостійного комплексного вирішення завдань навчальної, а надалі військово-професійної діяльності відповідно до етапів інформаційно-аналітичної діяльності, здатність роздумувати, приймати рішення й уміти реалізовувати „рішення цього завдання” у відповідній формі); **особистісно-ціннісний** (регулює інформаційно-аналітичну діяльність курсанта й сприяє формуванню мотиваційної спрямованості на її виконання, усвідомлення значущості цього виду діяльності, необхідність її вдосконалення, розвиток професійно значущих якостей, потрібних для її виконання).

Згідно з позицією В. Омельченка, кожен компонент інформаційно-аналітичної компетентності представлено *ключовими* (знання, уміння, навички, певні способи мислення й виконання дій у галузі інформаційно-аналітичної діяльності, сформовані в курсантів у процесі навчання в загальноосвітній школі та розвинуті у вищому навчальному закладі), *базовими* (ураховують специфіку майбутньої кваліфікації – інженер) і *спеціальними* (відобра-

жають специфіку військово-професійної діяльності військового фахівця) *компетенціями* [8, с. 13].

А. Трофименко в дисертаційній роботі визначає інформаційно-аналітичну компетентність студентів ВНЗ як „здатність застосовувати знання, уміння і особистісні якості в процесі аналітико-синтетичної обробки і переробки інформації різних видів і форм з метою одержання якісно нового знання для оперативного забезпечення процесу ухвалення рішень у різних сферах діяльності” [10, с. 13]. У структурі компетентності авторка виділяє три компоненти: **потребнісно-мотиваційний, змістовий і оцінно-рефлексивний**. При цьому змістовий компонент розглянуто у двох аспектах: когнітивному – наявність знання основ, особливостей, процесів інформаційно-аналітичної діяльності; операційно-діяльнісному – механізми, засоби й технології здійснення інформаційно-аналітичної діяльності.

Л. Петренко визначає інформаційно-аналітичну компетентність керівників професійно-технічних навчальних закладів як „системну багатофакторну поліфункційну якість, яка характеризується набором інформаційних, аналітико-синтетичних і комунікаційних знань, умінь, навичок, здатностей, способів мислення і ставлень, що дає змогу виявляти і вирішувати проблеми, характерні для управлінської діяльності в системі ПТО” [9, с. 25]. Авторка представляє трикомпонентну структуру компетентності: **когнітивний, функційний та особистісно-ціннісний**. Ці компоненти „зумовлюють вивчення у цілісному вигляді як сукупності інформаційних, аналітичних, синтетичних та комунікативних знань, умінь

і навичок, розвитку особистісних якостей як основи для їх постійного вдосконалення відповідно до вимог системи ПТО щодо підвищення ефективності управлінської діяльності” [9, с. 14].

Н. Лобач представляє інформаційно-аналітичну компетентність майбутніх лікарів як „складник професійної компетентності, що відображує готовність та здатність майбутніх лікарів застосовувати здобуті знання, вміння, навички у сукупності з особистісними якостями під час роботи з інформацією різних видів і форм представлення (традиційній, електронній) та ефективно проводити її аналітико-синтетичну обробку з метою отримання якісно нового знання, для забезпечення процесу ухвалення відповідальних рішень і розв'язання поставлених завдань під час виконання професійних функцій, а саме: аналізу інформації під час збору анамнезу, обстеження пацієнта, визначення сучасних ефективних терапевтичних і фармацевтичних заходів” [7, с. 16]. У структурі досліджуваного виду компетентності автор виділяє такі компоненти: **мотиваційно-ціннісний** (прагнення майбутніх лікарів до здійснення пошуку, аналітико-синтетичної обробки професійно значущої інформації; до освіти та самоосвіти, а також морально-етичні установки); **когнітивно-аналітичний** (обізнаність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, методів та засобів пошуку, зберігання й аналітико-синтетичної обробки інформації в єдності теоретичних, методичних і технологічних знань); **діяльнісно-технологічний** (володіння вміннями, алгоритмами, способами, досвідом застосовувати різні технології в пошуковій

діяльності й аналітико-синтетичній обробці інформації); **оцінно-рефлексивний** (усвідомлення майбутніми лікарями необхідності інформаційно-аналітичної діяльності, вміння аналізувати особистий досвід у цій галузі, оцінювати результат, здатність знаходити помилки та вміння їх виправляти) [7, с. 7].

Проведений аналіз наукових досліджень свідчить про широке коло галузей, у яких вивчається прояв аналітичної (інформаційно-аналітичної) компетентності в практичній діяльності фахівців. Щодо фахівців з документознавства та інформаційної діяльності, то аналітичний бік їхньої повсякденної професійної роботи залишається маловивченим. Зважаючи на той факт, що їхня діяльність є „наскрізною”, оскільки документування й робота з інформацією характерна для будь-якої галузі діяльності, то аналітична компетентність займає одну з ключових позицій професіоналізму фахівців з документознавства та інформаційної діяльності. Ця обставина та всезростаюча роль інформації в суспільному житті вимагає від таких фахівців наявності такої особливої якості професійної компетентності, як аналітична. Необхідність формування, розвитку та вдосконалення аналітичної компетентності майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності зумовлена необхідністю щоденної роботи з потоками інформації, її надлишком чи нестачею, відбором та розробкою на основі аналізу планів, прогнозів, проміжних чи кінцевих рішень, варіантів моделей дій тощо.

З метою визначення структури аналітичної компетентності майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності на основі проведеного аналізу наукових джерел інформації узагальнено компонентний склад досліджуваної компетентності (Таблиця 1).

## Порівняльний аналіз компонентів структури аналітичної компетентності

№ п/п	Компоненти аналітичної компетентності	Дослідники, які визначали компоненти						
		Гайдамак О.	Абрамова І.	Зінчук Н.	Омельченко В.	Трофименко А.	Петренко Л.	Лобач Н.
1.	Мотиваційно-ціннісний	+		+				+
2.	Мотиваційний		+				+	
3.	Потребнісно-мотиваційний					+		
4.	Змістовний					+		
5.	Когнітивний	+	+		+			
6.	Когнітивно-операційний			+				
7.	Когнітивно-аналітичний							+
8.	Операційно-діяльнісний	+						
9.	Функційний				+		+	
10.	Технологічний		+					
11.	Діяльнісно-технологічний							+
12.	Рефлексивний	+	+					
13.	Рефлексивно-оцінний			+		+		+
14.	Особистісно-ціннісний				+		+	

Проведена науково-дослідна робота щодо компонентного складу аналітичної компетентності дозволяє зробити певні висновки. По-перше, аналіз наукових праць свідчить про однаковість думки серед науковців, що аналітична компетентність – це складова частина (компонент) професійної компетентності фахівця певної галузі (сфери) діяльності, а на сучасному етапі розвитку є особливою якістю професійної компетентності. По-друге, порівняльний аналіз свідчить про відсутність єдиного погляду на кількісний склад компонентів

аналітичної компетентності. По-третє, незважаючи на таке різноманіття складників (мотиваційний, мотиваційно-ціннісний, потребнісно-мотиваційний, змістовий, когнітивний, когнітивно-операційний, когнітивно-аналітичний, операційно-діяльнісний, функційний, технологічний, діяльнісно-технологічний, рефлексивний, рефлексивнооцінний, особистісно-ціннісний), їх умовно можна розділити на три блоки. Перший блок присвячено формуванню ціннісних орієнтирів та стійкої мотивації до вивчення предмета. Другий –

основний – наповнений інформацією, яка спрямована на формування стійких знань, умінь, навичок, методів і технологій аналітичної діяльності. Третій – націлено на контроль з боку викладача, формування потреби в самонавчанні та самовдосконаленні, адекватного самоконтролю. По-четверте, структура аналітичної компетентності – це складна система взаємопов'язаних компонентів, які доповнюють один одного. По-п'яте, для фахівців різних галузей аналітичну компетентність науковці розглядають як складне системне утворення, що може складатися з кількох блоків компетенцій, наприклад, ключових – знання, уміння, навички, способи мислення, технологія та логіка виконання дій, характерних саме для аналітичної діяльності, та спеціальних, що розкривають специфіку конкретної галузі.

Узагальнення сучасних наукових підходів до визначення структури аналітичної компетентності фахівців різного профілю, особливостей аналітичної діяльності у сфері документознавства та інформаційної діяльності дозволяють вирізнити таку можливу структуру аналітичної компетентності майбутнього фахівця зазначеного профілю – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-технологічний та рефлексивний компоненти.

Отже, структура аналітичної компетентності майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності залежить від творчого підходу дослідника за умови орієнтації на обґрунтування компонентного складу іншими науковцями, а також визначається функціями та завданнями аналітичної діяльності в контексті професійних завдань майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані із визначенням та обґрунтуванням педагогічних умов формування аналітичної компетентності майбутніх

фахівців з документознавства та інформаційної діяльності.

## Література

**1. Абрамова И. А.** Формирование аналитической компетентности студентов инженерных факультетов ВУЗов аграрного профиля на основе средств и методов информатики : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (информатика, уровень профессионального образования)” / И. А. Абрамова. – Омск, 2007. – 23 с.

**2. Варенко В. М.** Інформаційно-аналітична діяльність : навч. посіб. / В. М. Варенко. – К. : Ун-т „Україна”, 2013. – 416 с.

**3. Гайдамак Е. С.** Развитие информационно-аналитической компетентности будущего магистра физико-математического образования (в условиях реализации магистерской программы 540204 „Информатика в образовании”) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (информатика, уровень профессионального образования)” / Е. С. Гайдамак. – Омск, 2006. – 22 с.

**4. Зінчук Н. А.** Формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Н. А. Зінчук. – К., 2010. – 20 с.

**5. Курносов Ю. В.** Аналитика: методология, технология и организация информационно-аналитической работы / Ю. В. Курносов, П. Ю. Конотопов. – М. : Изд-во „Русаки”, 2004. – 550 с.

**6. Лобач Н. В.** Формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів в освітньому середовищі вищого



медичного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. М. Петренко. – Полтава, 2016. – 23 с.

**7. Омельченко В. И.** Развитие информационно-аналитической компетентности будущего офицера-инженера в условиях смешенного обучения информатики : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (информатика, уровень профессионального образования)” / В. И. Омельченко. – Челябинск, 2011. – 26 с.

**8. Петренко Л. М.** Теорія і методика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. М. Петренко. – К., 2014. – 39 с.

**9. Трофименко А. Е.** Развитие информационно-аналитической компетенции студентов в ВУЗе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / А. Е. Трофименко. – Челябинск, 2012. – 24 с.

\* \* \*

**Ищенко В. С.** Сучасні підходи до визначення структури аналітичної компетентності майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності

У статті представлено аналіз сучасних підходів до визначення сутності та структури аналітичної компетентності майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності. Розкрито сутнісні ознаки та особливості аналітичної діяльності як умови ефективності професійної діяльності сучасних фахівців. Представлено аналіз наукових підходів до визначення компонентного складу аналі-

тичної компетентності фахівців різного профілю. Здійснено порівняльний аналіз складників аналітичної компетентності, репрезентовано в наукових дослідженнях. З урахуванням положень компетентнісного підходу доведено значущість виокремлення основних блоків компетенцій аналітичної діяльності – ключові (знання, уміння, навички аналітики як виду професійної діяльності), спеціальні, зумовлені специфікою конкретної професійної галузі. Визначено доцільність включення до структури аналітичної компетентності майбутніх фахівців з документознавства та інформаційної діяльності таких компонентів, як мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-технологічний та рефлексивний.

*Ключові слова:* майбутні фахівці з документознавства та інформаційної діяльності, компетентнісний підхід, аналітична діяльність, аналітична компетентність, структура аналітичної компетентності.

**Ищенко В. С.** Современные подходы к определению структуры аналитической компетентности будущего специалиста по документоведению и информационной деятельности

В статье представлен анализ современных подходов к определению сущности и структуры аналитической компетентности будущего специалиста по документоведению и информационной деятельности. Раскрыты сущностные признаки и особенности аналитической деятельности как условия эффективности профессиональной деятельности современных специалистов. Представлен анализ научных подходов к определению компонентного состава аналитической компетентности специалистов разного профиля. Осуществлен сравни-

тельный анализ составляющих частей аналитической компетентности, представленных в научных исследованиях. С учетом положений компетентностного подхода доказана значимость выделения основных блоков компетенций аналитической деятельности – ключевые (знания, умения, навыки аналитики как вида профессиональной деятельности), специальные, обусловленные спецификой конкретной профессиональной отрасли. Определена целесообразность включения в структуру аналитической компетентности будущих специалистов по документоведению и информационной деятельности таких компонентов, как мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-технологический и рефлексивный.

*Ключевые слова:* будущие специалисты по документоведению и информационной деятельности, компетентностный подход, аналитическая деятельность, аналитическая компетентность, структура аналитической компетентности.

**Ischenko V. S. Modern approaches to determining the structure of the analytical competence of the future specialist in documentation and information activities**

The article presents the analysis of modern approaches to definition of essence and structure of the analytical competence of the future specialist in documentation and information activities. Reveals the essential characteristics and peculiarities of analytical activity as a condition of effectiveness of professional activity of modern specialists. The article presents the analysis of scientific approaches to determining the composition of the analytical competence of specialists in different fields. A comparative analysis of the components of the analytical competence that

are represented in scientific research. Subject to the provisions of the competence approach, we verified that the allocation of basic units of competencies analytical work – key (knowledge, abilities, skills, intelligence as a profession), special due to the specific professional area. Determined the feasibility of incorporating the structure of the analytical competence of future specialists in documentation and information activities of such components as motivational value, cognitive, activity and reflective technology.

*Key words:* future specialists in documentation and information activities, competence approach, analytical work, analytical competence, structure of analytical competence.

*Стаття надійшла до редакції 25.05.2017 р.*

*Прийнято до друку 14.06.2017 р.*

*Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С.В.*

# НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ТА СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА

СВІДОВСЬКА В. А.

УДК 347.96:378.4

**Ф**ОРМУВАННЯ правової держави в Україні як складний процес підвищення рівня правової культури в усіх сферах життєдіяльності суспільства, удосконалення і самих правових норм, і механізмів їх реалізації потребують підготовки висококваліфікованих юридичних кадрів, здатних забезпечити ефективний розвиток юридичної науки й практики в країні. Одним з ключових напрямів удосконалення вітчизняної системи вищої освіти, зокрема й юридичної, є впровадження компетентнісного підходу.

Теоретичну розробку компетентнісного підходу до навчання здійснено в студіях таких вітчизняних і зарубіжних авторів, як Р. Бадер, В. Байденко, Н. Бібік, С. Бондар, А. Вербицький, Л. Єлагіна, Е. Зеєр, І. Зимня, Д. Іванов, О. Овчарук, Є. Огарьов, Дж. Равен, І. Родигіна, А. Хуторської, А. Шелтен, Е. Шот та ін. Позиції науковців щодо впровадження компетентнісного підходу в практику репрезентовано в різноманітних фахових збірках наукових праць [напр., 1–3].

Різні аспекти проблеми формування професійної компетентності майбутніх юристів розкрито в розвідках Л. Грідневої, О. Губаревої, Д. Демченко, І. Жукової, В. Баловневої, О. Бандурки, Д. Демченко, Н. Матвіїшина, О. Михайленко, А. Таової, Б. Чупринського, О. Косянової,

І. Кулантаєвої, Н. Львової, К. Маркарової, В. Олійника, Т. Сороковика, О. Фатхудиної та ін.

Незважаючи на активний інтерес науковців до проблеми впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти, коло дискусійних питань у цьому контексті ще залишається широким. Зокрема, подальшої розробки потребують термінологічний і структурологічний аспекти проблеми формування професійної компетентності фахівців юридичного профілю. У зв'язку із зазначеним вище метою цієї публікації обрано виявлення основних наукових підходів до визначення сутності та структури професійної компетентності майбутнього юриста.

Результати аналізу літератури свідчать, що, незважаючи на введення терміна „компетентність” у науковий обіг американським лінгвістом Д. Хаймсом ще в 1970-х роках [25], і досі спостерігається неоднозначність поглядів фахівців щодо визначення поняття „професійна компетентність”.

Як сукупність професійних знань, умінь, а також способів виконання професійної діяльності розуміє професійну компетентність Е. Зеєр [4, с. 25]. Подібний (когнітивно-діяльнісний) підхід виявляється й у визначеннях цього поняття деякими іншими науковцями (напр., С. Демченко, А. Акімова та ін.) [5, с. 7; 6, с. 115].

Окрім когнітивно-діяльнісного підходу, ряд авторів використовують особистісний підхід до

визначення сутності професійної компетентності. Так, А. Маркова вважає, що професійна компетентність – це індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії, психічний стан, який дозволяє діяти самостійно й відповідально, володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні функції [7, с. 82]. На думку М. Лук'янової, професійна компетентність – це якість, властивість або стан фахівця, що забезпечує разом або окремо його фізичну, психічну й духовну відповідність необхідності, потреби, вимогам певної професії, спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації, обійманій службовій посаді [8, с. 23]. Розкриваючи сутність професійної компетентності фахівця ОВС, О. Губарева зазначає, що ця категорія становить „складну багаторівневу систему, яка складається з психофізіологічних, психологічних та соціально-психологічних якостей особистості, які виступають як інтровертивні механізми вирішення різних видів службових завдань” [9, с. 15].

Дещо з іншої позиції розглядають професійну компетентність Г. Хазяїнов та Н. Кузьміна: як комбінацію психічних властивостей; як психічний стан, який дає людині можливість діяти самостійно і відповідально; як здатність і вміння людини виконувати певні трудові функції [10, с. 25].

Більш широке (інтегративне) тлумачення сутності цього поняття представляє Н. Глузман. Автор розглядає професійну компетентність як інтегративну характеристику, що визначає готовність і здатність особистості розв'язувати професійні завдання шляхом реалізації системи ціннісних установок, теоретичних знань, практичних умінь, досвіду професійної діяльності, особистісних якостей, набутих у навчальному закладі [11, с. 10]. Подібної позиції дотримується І. Козич, на думку якої, професійна компетентність – це інтегральна професійно-особистісна характеристика, що зумовлює здатність і готовність виконувати професійні функції відповідно до прийнятих

у соціумі в конкретно-історичний момент норм, стандартів і вимог [12, с. 9].

Своєрідне тлумачення поняття „професійна компетентність” пропонує С. Молчанов, визначаючи його як підтверджене право приналежності до певної професійної групи працівників, визнане з боку соціальної системи загалом і представників не тільки конкретної професійної групи, але й інших соціальних та професійних груп [13, с. 84].

Сутність професійної компетентності юристів науковці також визначають з різних позицій, наприклад, Н. Львова розуміє це поняття як якісну характеристику особистості, що володіє цілісною системою загальних і професійних компетенцій, які спрямовані на досягнення ефективних результатів у юридичній діяльності й дозволяють сформувати високий рівень професійної самоактуалізації [14, с. 11].

Дещо по-іншому виявляє сутність професійної компетентності юриста Т. Сороковік. На думку автора, це – готовність особистості майбутнього юриста до здійснення правового регулювання суспільних відносин, забезпечена системою знань, умінь, навичок і особистісних якостей [15, с. 18]. Подібне за змістом, але ще більш акцентоване на певних професійних вимогах до спеціаліста, тлумачення компетентності правоохоронця пропонує В. Монастирський. Він розкриває це поняття як „показник фахової підготовленості правоохоронця; як здатність здійснювати закріплений законом та іншими нормативними актами обсяг владних повноважень (прав і обов'язків), а також нести відповідальність за їх професійне здійснення відповідно до певних посадових функцій того підрозділу, де проходить службова діяльність правоохоронця” [16, с. 30].

Компетентність – це багатоаспектне поняття, тому науковці прагнуть конкретизувати сутність цього феномену через його складники. Так, В. Бедь та М. Артємова представляють професійну компетентність



як базову характеристику „діяльності фахівця, що включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення” [17, с. 51]. Дещо схожу позицію (когнітивно-діяльнісна орієнтація) виявляє у своїх працях і М. Чошанов, який виокремлює в структурі професійної компетентності такі компоненти: мобільність знань, гнучкість мислення й уміння діяти в різних ситуаціях [18, с. 7].

Аналіз наукової літератури свідчить, що більшість науковців не обмежуються когнітивно-діяльним підходом у визначенні компонентів професійної компетентності, наприклад, А. Маркова в структурі професійної компетентності виокремлює такі компоненти: спеціальна, соціальна, особистісна та індивідуальна компетентності [19, с. 27]. Подібної позиції дотримується й Е. Зеєр. Основними компонентами професійної компетентності автор визначає соціально-правову, спеціальну, персональну (індивідуальну) компетентності та аутокомпетентність (особистісна компетентність) [4, с. 25].

Характеризуючи професійну компетентність майбутнього юриста, І. Сороковик виділяє в ній мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та емоційно-вольовий компоненти [15, с. 23]. Дещо інший розподіл професійної компетентності юриста на мотиваційно-ціннісний, когнітивний, конструктивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти здійснює Н. Львова [14, с. 16].

О. Скакун та Н. Овчаренко серед різних сторін професійної компетентності юриста виокремлюють гносеологічну, функційну та особистісну [20, с. 103 – 104]. Окрім того, залежно від обсягу компетенцій автори розрізняють загальну й спеціальну компетентність юриста [Там само, с. 104].

Розглядаючи професійну компетентність студентів юридичних спеціальностей, О. Косянова визначила, що сукупним результатом одночасного осво-

єння студентами-юристами правових і мовних знань є комунікативна компетентність [21, с. 5 – 6]. Л. Гріднева окремим складовим компонентом професійної комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців визначає іншомовну комунікативну компетенцію [22, с. 8].

До складників професійної компетентності майбутніх юристів науковці відносять й інформаційну компетентність, що, своєю чергою, поділяють на такі компоненти: гносеологічний компонент – професійні знання; праксеологічний компонент – інформаційні вміння; аксіологічний компонент – ціннісні орієнтації [23, с. 181].

У дослідженні К. Маркарової доведено, що невід’ємною частиною професіоналізму юриста є його конфліктологічна компетентність. Авторка трактує це поняття як „інтегровану характеристику психологічних, моральних професійно значущих якостей особистості, а також знань, умінь і навичок, вироблених у процесі професійної підготовки, які забезпечують повноцінну здатність фахівця у галузі юриспруденції управляти конфліктом, перетворюючи конфліктогенне професійне середовище” [24, с. 11].

Узагальнюючи результати проведеного термінологічного аналізу, можемо констатувати, що в науковій літературі відбито різноманітні погляди науковців щодо трактування понять „професійна компетентність” і „професійна компетентність юриста”. Ураховуючи ключові акценти, які роблять фахівці в цьому питанні, умовно можна виділити основні підходи до розкриття сутності та структури професійної компетентності: професіографічний, особистісний, когнітивно-діяльнісний та інтегративний. Проте, як свідчить здійснений аналіз, сутність і структуру професійної компетентності юриста більшість науковців розглядають на основі інтегративного підходу, який передбачає одночасне врахування різних перспектив: професіографічної, аксіологічної, психологічної,

морально-етичної, гносеологічної, функційно-діяльнісної тощо.

Подальшої наукової розробки, на нашу думку, потребують критеріальна база та діагностичний інструментарій для ефективної оцінки рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців юридичної галузі.

## Література

**1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи /** під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 112 с.

**2. Компетентнісний підхід у неперервній освіті /** Н. Б. Голуб, І. Г. Єрмаков, Л. О. Лузан та ін. ; за ред. І. Г. Єрмакова. – Донецьк : Каштан, 2012. – 259 с.

**3. Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри /** Т. Леновицький та ін. ; редкол.: В. О. Огнев'юк та ін. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – 367 с.

**4. Зеер Э. Ф.** Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академ. Проект, 2003. – 336 с.

**5. Демченко С. О.** Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / С. О. Демченко. – Кіровоград, 2005. – 20 с.

**6. Акимова А. П.** О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров / А. П. Акимова // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1973. – Вып. 1. – С. 115.

**7. Маркова А. К.** Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.

**8. Лукьянова М. И.** Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М. И. Лукьянова. – Ульяновск : ИПК им. Ульянова, 1996. – 144 с.

**9. Губарева О. С.** Психологичні особливості формування професійної компетентності працівників ОВС : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.06 „Юридична психологія” / О. С. Губарева. – Х., 2005. – 18 с.

**10. Хазяинов Г. И.** Акмеология физической культуры и спорта : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Г. И. Хазяинов, Н. В. Кузьмина, Л. Е. Варфоломеева. – М. : Академия, 2007. – 208 с.

**11. Глузман Н. А.** Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Н. А. Глузман. – Луганськ, 2011. – 44 с.

**12. Козич І. В.** Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / І. В. Козич. – К., 2008. – 24 с.

**13. Молчанов С. Г.** Профессиональная компетентность в системах аттестации, управления, повышения квалификации и профессиональной деятельности / С. Г. Молчанов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : межвузов. сб. науч. тр. – Челябинск : Образование, 2001. – Вып. 1. – С. 84–99.

**14. Львова Н. В.** Производственная практика как средство формирования профессиональной компетентности будущего юриста : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Н. В. Львова. – Волгоград, 2009. – 22 с.

**15. Сороковик Т. И.** Практикум „Профессиональная компетентность юриста” : учеб.-метод. пособие / Т. И. Сороковик. – Минск : БИП-С Плюс, 2010. – 60 с.

**16. Монастирський В. М.** Роль і місце професійно орієнтованих дисциплін у формуванні професійної компетентності

майбутніх правоохоронців / М. В. Монастирський // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – Донецьк, 2011. – № 2(9). – С. 29–32.

**17. Бедь В.** Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ / Бедь В., Артёмова М. // Освіта регіону. – К., 2011. – № 5. – С. 43–52.

**18. Чошанов М. А.** Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие / М. А. Чошанов. – М. : Нар. образование, 1996. – 160 с.

**19. Маркова А. К.** Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

**20. Скакун О. Ф.** Юридическая деонтология : учебник / О. Ф. Скакун, Н. И. Овчаренко. – Х., 1998. – 270 с.

**21. Косянова О. М.** Интегративный подход к формированию профессиональной коммуникативной компетентности студентов правовых специальностей : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания” / О. М. Косянова. – М., 2008. – 49 с.

**22. Гріднєва Л. М.** Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх працівників правоохоронних органів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. М. Гріднєва. – Луганськ, 2010. – 20 с.

**23. Кулантаева И. А.** Формирование информационной компетентности студентов-юристов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. А. Кулантаева. – Оренбург, 2004. – 199 с.

**24. Маркарова К. Э.** Формирование конфликтологической компетентности будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / К. Э. Маркарова. – Ставрополь, 2009. – 25 с.

**25. Hymes D. H.** On communicative competence / D. H. Hymes // Pride J. B., Holmes J. Sociolinguistics. – London : Penguin, 1972. – P. 269–293.

\* \* \*

### **Свідовська В. А. Наукові підходи до визначення сутності та структури професійної компетентності майбутнього юриста**

Статтю присвячено виявленню наукових підходів до визначення сутності та структури професійної компетентності майбутнього юриста. У роботі акцентовано увагу на тому, що одним з ключових напрямів удосконалення системи вищої освіти, зокрема й юридичної, є впровадження компетентнісного підходу. У результаті вивчення наукових публікацій з проблем формування професійної компетентності майбутнього фахівця, і зокрема майбутнього юриста, виявлено різноманітні трактування понять „професійна компетентність” і „професійна компетентність юриста”, а також проаналізовано позиції вчених щодо виділення структурних компонентів цих категорій. Умовно виділено чотири основні підходи до визначення сутності та структури професійної компетентності - професіографічний, особистісний, когнітивно-діяльнісний та інтегративний. Установлено, що при характеристиці професійної компетентності юриста науковці більшою мірою спираються на інтегративний підхід, який дозволяє враховувати різні перспективи: професіографічну, аксіологічну, психологічну, морально-етичну, гносеологічну, функційно-діяльнісну тощо.

*Ключові слова:* вища освіта, професійна компетентність, сутність професійної компетентності юриста, структурні компоненти професійної компетентності юриста, інтегративний підхід.

**Свидовская В. А. Научные подходы к определению сущности и структуры профессиональной компетентности будущего юриста**

Статья посвящена выявлению научных подходов к определению сущности и структуры профессиональной компетентности будущего юриста. В работе акцентируется внимание на том, что одним из ключевых направлений совершенствования системы высшего образования, в том числе и юридического, является внедрение компетентностного подхода. В результате изучения научных публикаций по проблемам формирования профессиональной компетентности будущего специалиста, и в частности будущего юриста, выявлены разнообразные трактовки понятий „профессиональная компетентность” и „профессиональная компетентность юриста”, а также проанализированы позиции ученых относительно выделения структурных компонентов этих категорий. Условно было выделено четыре основных подхода к определению сущности и структуры профессиональной компетентности - профессиографический, личностный, когнитивно-деятельностный и интегративный. Установлено, что при характеристике профессиональной компетентности юриста ученые в большей степени опираются на интегративный подход, который позволяет учитывать различные перспективы: профессиографическую, аксиологическую, психологическую, морально-этическую, гносеологическую, функционально-деятельностную и т.д.

*Ключевые слова:* высшее образование, профессиональная компетентность, сущность профессиональной компетентности юриста, структурные компоненты профессиональной компетентности юриста, интегративный подход.

**Svidovskaya V. A. Scientific approaches to determining the content and structure of the professional competence of a future lawyer**

The article is devoted to the identification of scientific approaches to the definition of the content and structure of the professional competence of a future lawyer. In this work, attention is focused on the fact that one of the key directions for improving the system of higher education, including the legal one, is the introduction of a competence approach. As a result of studying scientific publications on the problems of forming the professional competence of a future specialist, and in particular the future lawyer, various interpretations of the notions „professional competence” and „professional competence of a lawyer” were revealed, and the positions of scientists regarding the identification of structural components of these categories were analyzed. Four main approaches to the definition of the nature and structure of professional competence were distinguished: professiographic, personal, cognitive-activity and integrative. It is established that when characterizing the professional competence of a lawyer, scientists rely more on an integrative approach that allows taking into account various perspectives: professiographic, axiological, psychological, mental and ethical, epistemological, functional-activity, etc.

*Key words:* higher education, professional competence, content of professional competence of a lawyer, structural components of professional competence of a lawyer, integrative approach.

*Стаття надійшла до редакції 26.05.2017 р.*

*Прийнято до друку 14.06.2017 р.*

*Рецензент – д. п. н., проф. Ваховський Л.Ц.*



# ПРАКТИКО ЗОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ

## ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ:

### ДОСВІД ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

**ЧЕРВ'ЯКОВА Н. І.**

УДК 378.14

**П**РОЦЕС модернізації системи вищої педагогічної освіти на сучасному етапі агрегується зі світовими тенденціями щодо впровадження нової освітньої парадигми, зорієнтованої на професіоналізацію підготовки майбутніх фахівців педагогічної галузі на засадах практико зорієнтованого підходу, спрямованого на формування в них загально-професійних та спеціальних компетентностей, розвиток професійно-педагогічної та соціально-трудової мобільності, конструктивного мислення, здатності адаптуватися до мінливих умов навчально-виховної діяльності в освітніх закладах та ефективно розв'язувати широке коло професійно-педагогічних завдань і ситуацій.

У контексті компетентнісного, праксеологічного, практико зорієнтованого підходів особливий значущості набуває теоретичне узагальнення та обґрунтування шляхів упровадження оптимальних стратегій організації навчального процесу у ВНЗ, що забезпечують орієнтацію підготовки майбутніх учителів на цінності та завдання майбутньої професійної діяльності. При цьому нагальною постає проблема трансформації мети професійної підготовки майбутніх учителів із суто навчально-пізнавальної в професійно-контексту; змісту – зі знаннево-сцієнтичного в

особистісно та практико зорієнтований; форм та методів – з авторитарно уніфікованих у демократично-варіативні.

Необхідність вирішення цієї актуальної проблеми – гармонійного поєднання теорії і практики, академічної, фундаментальної освіти з практико зорієнтованою підготовкою майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей у вищих навчальних закладах – перманентно представлена в науково-педагогічному дискурсі.

Як свідчить аналіз наукової літератури, розробці питань практико зорієнтованої спрямованості професійної підготовки майбутніх педагогів сприяла дискусія щодо розв'язання проблеми поєднання теорії та практики, яка, на думку широкого кола дослідників, є метою, контекстом і середовищем для практико зорієнтованої освіти, а власне практико зорієнтований підхід передбачає певне відчуження від теоретичних знань, занурення в практичну реальність та активне включення в процес усвідомленої діяльності в професійно зорієнтованому середовищі.

Генеза практико зорієнтованого підходу до професійної підготовки майбутніх педагогів віддзеркалює процес зміни різних моделей педагогічної освіти та характеризує періоди домінування або академічної (фундаментальної), або практико зорієнтованої, або змішаної системи підготовки

студентів до майбутньої професійної діяльності.

Практико зорієнтована спрямованість не є принципово новою особливістю організації навчального процесу. Лідером у цій галузі з трьохсотрічним досвідом (з 70-х років XVIII ст.) по праву вважають США, де було обґрунтовано й розроблено концептуальні положення прагматичної педагогіки Джона Дьюї (1829 – 1952 рр.), який проголосив основним „поведінковий підхід”, підкреслюючи тим самим чітку орієнтацію результатів освіти на формування здатності їхнього застосування на практиці після закінчення навчального закладу. Учений наголошував, що потрібно навчати не суми знань, а способів мислення, розвивати творчі здібності (уміння застосовувати знання в різних ситуаціях, включаючи й самостійну постановку завдання, а також пошук нових способів вирішення завдань), підвищувати професійну майстерність (вільне здійснення діяльності в професійних стандартних і нестандартних ситуаціях), здобувати нові знання із практичної діяльності та власного досвіду [15].

За результатами теоретичного аналізу розвитку ідеї співвідношення теорії та практики в процесі фахової підготовки студентів різних галузей установлено, що вона має міждисциплінарний характер. Так, філософські положення взаємозв'язку теорії і практики в процесі розвитку людського буття розглядали Г. Гегель, В. Ільїн, І. Кант, С. Лебедєв, М. Мамардашвілі, В. Стьопін, Г. Щедровицький, Б. Юдін та ін., які дійшли загального висновку, що теорія без практики – мертва й безплідна, а практика без теорії – марна та згубна.

Психологічні засади предметної, практичної діяльності учнівської молоді та студентів у процесі навчання обґрунтували Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. М. Леонтєв, С. Рубінштейн, Н. Тализіна та ін. Психологічний контекст проблеми співвідношення теорії й практики професійної освіти, розвитку компетентності майбут-

нього фахівця як єдності знання та досвіду репрезентовано в працях К. Абульханової-Славської, В. Гінецинського, І. Зимньої та ін.

Науково-теоретичні засади практичної спрямованості професійної освіти обґрунтовано такими дослідниками, як С. Батишев, М. Віленський, С. Гончаренко, В. Ледньов, М. Нікандров, Н. Ничкало, О. Новиков, П. Образцов, В. Сластьонін, С. Смирнов, А. Уман та ін. [6]. Ставиться завдання оновлення професійної освіти на компетентнісній основі через посилення практичної спрямованості професійної освіти при збереженні її фундаментальності (В. Байденко, В. Болотов, В. Сериков та ін.).

Проблемам практико зорієнтованого навчання присвячено праці вітчизняних та зарубіжних науковців – О. Антонової, Н. Басалаєвої, О. Бірченко, Д. Варнеке, А. Вербицького, О. Дубасенюк, Н. Житник, Г. Іванюк, О. Костюніної, О. Котикової, Г. Ковальчук, С. Коп'євої, Н. Матюшенко, І. Пальшкової, С. Полісадова, Т. Пушкарьової, Л. Солянкіної, Ф. Ялалова; Л. Дрейк (P. Drake), П. Гріммет (P. Grimmett), А. Кастлінг (A. Castling), Я. Кейн (I. Kane), Дж. Петті (G. Petty), П. Рамсден (P. Ramsden), Я. Пік (I. Reece), В. Робінсон (V. Robinson), Е. Томас (E. Thomas), С. Уокер (St. Walker), Д. Фіш (D. Fish), Д. Шон (D. Schon) та ін., у яких автори наголошують на необхідності активного включення студентів у всі види практико зорієнтованої діяльності [1; 7; 9; 11; 13].

Практико зорієнтовані методи в сучасній дидактиці вищої школи розкрито в працях А. Алексюка, С. Архангельського, Г. Атанова, В. Загвязинського, А. Коржуєва, В. Попкова, М. Смагіної, Д. Чернілевського. Як показують дослідники, застосування практико зорієнтованих методів в освітньому процесі ВНЗ дозволяє ефективно долати протиріччя між теорією і практикою, знижує період професійної адаптації випускників вишів, підвищує зацікавленість і активність майбутніх фахівців на заняттях [16].

Аналіз зарубіжного досвіду реалізації практико зорієнтованого підходу в процесі підготовки майбутніх фахівців засвідчив, що

найбільший потенціал притаманний таким міжнародним освітнім практикам, як модель дуального навчання (Німеччина), „Всесвітня ініціатива CDIO” (США), моделювання предметного та соціального змісту професійної праці в навчальному процесі SEED (Швеція), модель вільних мистецтв та наук (liberal arts and sciences) (США), модель „корпоративного університету” (США), прикладний бакалавріат (Росія), педагогіка практико зорієнтованої освіти (Practice-Based Education Pedagogy) (Австралія) [15]. Певний інтерес для нас мають також результати наукових досліджень С. Бобракова (особливості практико зорієнтованої професійної підготовки магістрів освіти в університетах Німеччини), Ю. Новикової (практико зорієнтований підхід до професійної підготовки британського вчителя (кінець XX – початок XXI ст.) та ін. [4].

Проблему технологізації практико зорієнтованої підготовки майбутніх фахівців репрезентовано в контексті сучасних освітніх, зокрема професійно зорієнтованих, технологій навчання (В. Беспалько, В. Боголюбов, М. Віленський, І. Дичківська, О. Заїр-Бек, М. Кларін, М. Левіна, О. Майер, О. Пехота, Є. Полат, О. Пометун, С. Ромашина, С. Сисоєва; А. Каслінг (A. Castling), Дж. Петті (G. Petty), Е. Поллард (A. Pollard), Дж. Рассел (J. D. Russell) та ін.). Практико зорієнтовані технології розглядали Н. Байдикова, С. Берліна, Л. Вітвицька, О. Ігна, І. Ісаєва, І. Крузе, Т. Парфьонова, Т. Попова, А. Рижков, Є. Шиянов та ін. [6; 8; 10; 14].

Незважаючи на те, що практико зорієнтований підхід є предметом наукових досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, його методологічні, теоретичні й технологічні аспекти недостатньо схарактеризовані, структуровані та обґрунтовані. У більшості наукових праць зазначений підхід представлено як загальний компонент процесу професійної підготовки.

Проблема практико зорієнтованих технологій реалізації практичної спрямо-

ваності в процесі сучасної професійно-педагогічної освіти ще не отримала достатньої теоретичної й методичної розробки. У педагогічній теорії фактично відсутня цілісна характеристика сутнісних ознак професійно зорієнтованих технологій, недостатньо розкрито їхній розвивальний потенціал, відсутня класифікація, не обґрунтовано педагогічні умови ефективного впровадження з метою підвищення якості підготовки фахівців у різних галузях освітньої практики.

Виходячи з цього, здійснення теоретико-експериментального дослідження практико зорієнтованих технологій професійної підготовки майбутніх педагогів, вивчення їхнього впливу на становлення майбутнього фахівця залишається актуальною проблемою педагогіки й потребує розв'язання.

Мета статті – з'ясувати та висвітлити сутність, педагогічні можливості, номенклатуру практико зорієнтованих технологій та особливості їхнього застосування в процесі фахової підготовки майбутніх педагогів.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що автори виокремлюють різні підходи й напрями дослідження та реалізації практико зорієнтованої освіти, які розрізняються за ступенем охоплення елементів освітнього процесу, за змістом та функціями студентів і викладачів системи практико зорієнтованого навчання.

Перший, найбільш вузький, підхід пов'язаний з формуванням професійного досвіду студентів при зануренні їх у професійне середовище під час навчальної, виробничої й переддипломної практики [2; 3; 13].

Другий підхід (П. Образцов та ін.) передбачає використання професійно зорієнтованих технологій навчання й методик моделювання фрагментів майбутньої професійної діяльності на основі використання можливостей контекстного вивчення профільних і непрофільних дисциплін (А. Вербицький). Його реалізація спрямована на формування в студентів компетенцій, а також особистісних якостей, які забезпечують ефективне виконання

функційних обов'язків відповідно до обраної професії [5; 6].

Третій, найбільш широкий, підхід ґрунтовно сформулював Ф. Ялалов у контексті діяльнісно-компетентнісної парадигми, згідно з якою практико зорієнтовану освіту спрямовано на оволодіння студентами, окрім знань, умінь та навичок, досвіду практичної діяльності з метою набуття професійно та соціально значущих компетентностей, що забезпечує активність студентів, формування в них особистісних смислів щодо оволодіння майбутньою професійною діяльністю, умотивованість щодо теоретичного матеріалу, зумовлену потребами вирішення практичного професійно зорієнтованого завдання [17].

Окрім зазначених напрямів, автор указує, що в системі вищої освіти доцільними є також підхід, пов'язаний зі створенням у ВНЗ інноваційних форм професійної зайнятості студентів з метою виконання ними реальних науково-практичних і дослідно-виробничих робіт відповідно до профілю навчання, а також створення умов для набуття знань, умінь і досвіду при вивченні навчальних дисциплін з метою формування в студента вмотивованості та усвідомленої необхідності набуття професійної компетенції впродовж усього періоду навчання у виші [8; 11].

Узагальнення й систематизація концептуальних положень науково-педагогічної літератури та вивчення освітньої практики підготовки майбутніх педагогів засвідчили, що змістовний компонент професійної підготовки останнім часом усе більше й більше стає практико зорієнтованим за рахунок включення в освітньо-професійні програми відповідних навчальних предметів, спецкурсів, практикумів, окремих блоків у традиційні навчальні дисципліни, що забезпечують компетентнісний розвиток студентів. Разом з тим технології навчання поки що переважно мають або репрезентативно-інформаційний, або когнітивно спрямований характер. Розв'язання цього протиріччя породжує необхідність проведення теоретико-експериментального

дослідження практико зорієнтованих технологій професійної підготовки майбутніх педагогів.

Ми поділяємо думку авторів, які вважають, що найбільш ефективним напрямом реалізації практико зорієнтованого підходу є впровадження практико зорієнтованих технологій навчання, що репрезентують професійний контекст майбутньої діяльності як фахівця та сприяють формуванню в студентів значущих для майбутньої професійної діяльності якостей особистості, а також знань, умінь і навичок, які забезпечують якісне виконання функційних обов'язків за обраною спеціальністю. У зв'язку з цим ставиться низка пріоритетних завдань щодо оновлення і змісту освіти через посилення її практичної спрямованості при збереженні фундаментальності, і процесуальних компонентів та етапів професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів на засадах її технологізації.

В умовах нової компетентнісної парадигми провідними технологіями стають практико зорієнтовані, які забезпечують перехід від дисциплінарної до міждисциплінарної, інтегрованої організації змісту навчання; від адаптивної до креативної форми активності, формування нового типу мислення, оволодіння комплексними вміннями щодо організації навчально-виховного процесу в різних закладах освіти.

Дидактичні характеристики цих технологій полягають у проблемній структурі подання навчальної інформації; індивідуальному підході до врахування навчальних можливостей студентів; реалізації під час навчальних занять продуктивних форм діяльності (проектування, моделювання, конструювання, розв'язання компетентнісних завдань тощо), домінуванні демократичних форм, тобто діалогових і фасилітаційних форм організації та супроводу процесу навчання.

Практико зорієнтовані технології характеризуються наявністю чітко й діагностично поставленою метою, мотиваційним забезпеченням, коректно вимірюваним результатом; представленням змісту у вигляді системи пізнавальних і



практичних завдань, що утворюють орієнтовну основу способів їх вирішення; алгоритмом, що репрезентує послідовність, логіку та етапи діяльності студентів і викладачів; індивідуально-груповою диференціацією різних видів діяльності студентів (навчально-пізнавальної, квазі-професійної та навчально-професійної) із зазначенням способів взаємодії всіх учасників освітнього процесу на кожному його етапі. Рефлексія як системоутворювальний чинник практико зорієнтованих технологій забезпечує розвиток особистості майбутнього педагога, сприяє усвідомленню себе суб'єктом і творцем власної стратегії професійної поведінки, яка має поліваріантний характер.

За результатами наукового пошуку встановлено, що на сьогодні існує велика чисельність технологій навчання, які можна віднести до практико зорієнтованих: технології інтерактивного навчання; технології проблемного, ігрового та контекстного навчання; технологія критичного мислення, кейс-технологія, проектна технологія, технологія позиційного навчання, технологія задачного навчання, технологія навчання через дослідження, тренінгові технології, інформаційно-комунікаційні технології, портфоліо, педагогічна майстерня та ін.

З метою вивчення практико зорієнтованих технологій, що мають пріоритетне значення для формування професійної компетентності майбутніх педагогів, їхнього групування, а також виявлення рівня готовності викладачів ВНЗ, магістрантів та студентів випускних курсів педагогічних спеціальностей до використання зазначених технологій, у межах експериментального дослідження проведено анкетування, у якому взяли участь 236 респондентів.

На першому етапі викладачам запропонували заповнити „Діагностичну карту педагога”. У загальному переліку практико зорієнтованих технологій необхідно було вказати технології, які вони застосовують постійно, системно, можуть поділитися досвідом; уживають обмежено, фрагмен-

тарно, мають труднощі щодо використання; знають тільки теоретично; не знають, не застосовують.

За результатами анкетування встановлено, що частіше за все викладачі використовують такі технології, як інтерактивні (86,3%), ігрові (60,5%), проблемно-пошукові (55,2%), проектну технологію (40,1%), ІКТ (38,5%). Обмежено – технологію розв'язання професійно-педагогічних задач, моделювання предметного та соціально-педагогічного змісту професійної діяльності педагога, кейс-технологію, технологію критичного мислення. Фактично не використовують і не обізнані щодо таких технологій, як технологія позиційного навчання, технологія навчання як дослідження, навчання через волонтерство (Service-Learning), віртуальний дидактико-методичний практикум, модеративний семінар, педагогічна майстерня.

На другому етапі відбулося ознайомлення учасників експерименту з інформацією про практико зорієнтовані технології. Для викладачів проведено модеративний семінар, семінар-тренінг, майстер-клас (Н. Гавриш, Н. Черв'якова, С. Бадер). Студенти і магістранти знайомилися з практико зорієнтованими технологіями в межах навчальних курсів („Теорія і методика викладання дошкільної педагогіки”, „Теорія і методика викладання педагогіки початкової школи” та ін.). Після чого всі категорії респондентів (викладачі, магістранти та студенти) здійснили оцінювання запропонованих технологій з погляду їхньої значущості для практико зорієнтованої підготовки та впливу на ефективність формування професійної компетентності майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей (учителів початкових класів, вихователів ДНЗ, соціальних педагогів, практичних психологів). За результатами опрацювання отриманих даних встановлено значущість практико зорієнтованих технологій за ступенем впливу на ефективність процесу формування професійної компе-

**Результати оцінювання значущості професійно зорієнтованих технологій викладачами, магістрантами та студентами ВНЗ**

Назва технології	Факторна вага	Рангове місце
Технологія контекстного навчання	0,75	1
Технологія задачного навчання	0,72	2
Кейс-технологія	0,69	3
Технологія проектного навчання	0,68	4
Технологія навчання через дослідження	0,62	5
Технології тренінгового навчання	0,60	6
Технології ігрового навчання	0,58	7
Технології інтерактивного навчання	0,55	8
ІКТ	0,54	9
Портфоліо	0,50	10
Технологія проблемного навчання	0,47	11
Технологія розвитку критичного мислення	0,44	12
Технологія позиційного навчання	0,40	13
Педагогічна майстерня	0,39	14

Аналіз результатів експериментального дослідження виявив певне протиріччя між правильним, адекватним розумінням й усвідомленням ролі та значущості конкретних практико зорієнтованих технологій для формування професійної компетентності майбутніх педагогів і недостатньою готовністю викладачів до застосування зазначених технологій у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Одним з головних шляхів подолання цього протиріччя, на наш погляд, є руйнування стереотипу мислення викладача щодо організації процесу навчання: перейти від технології передачі знань до технології навчання з набуттям досвіду. Крім цього, важливим є: підвищення професійно-методичної компетентності викладача; розвиток довгострокових взаємно зацікавлених зв'язків з освітніми організаціями за профілем навчання; залучення студентів до виконання грантів, наукових досліджень, реальних проектів тощо.

Розв'язання цих завдань лежить у площині теоретичного обґрунтування

організаційно-педагогічних умов упровадження технологій практико зорієнтованого навчання та розробки дидактико-методичного й ресурсного забезпечення та психолого-педагогічного супроводу реалізації практико зорієнтованих технологій в освітньому процесі сучасного вищого навчального.

Аналіз наукових публікацій, присвячених проблемі практико зорієнтованого підходу до підготовки майбутніх педагогів, результати теоретико-експериментального дослідження доводять пріоритетність і доцільність використання практико зорієнтованих технологій з метою формування професійної компетентності та готовності фахівців педагогічних спеціальностей до професійної діяльності. З'ясовано, що освітньо-розвивальний потенціал практико зорієнтованих технологій спрямований на створення професійного контексту майбутньої діяльності, посилення практичної спрямованості професійної підготовки при збереженні її фундаментальності, що

забезпечує міждисциплінарну інтеграцію змісту навчання, формування нового типу конструктивного мислення, оволодіння практичними вміннями організації навчально-виховного процесу в різних закладах освіти.

Подальшої розробки потребує проблема класифікації практико зорієнтованих технологій, визначення педагогічних умов їхнього впровадження, висвітлення шляхів використання зарубіжного досвіду практико зорієнтованої підготовки майбутніх педагогів в умовах вітчизняної освітньої практики.

### Література

1. **Антонова О. Є.** Практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя / О. Є. Антонова // Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Рута, 2016. – С. 262–285.
2. **Байбородова Л. В.** Практико-орієнтований підхід к подготовке будущих педагогов / Л. В. Байбородова // Ярослав. пед. вестн. – 2015. – № 1. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 47–52.
3. **Берлина С. А.** Практикоориентированные технологии профессиональной подготовки педагогов-психологов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Берлина Светлана Анатольевна. – М., 1999. – 200 с.
4. **Бобраков С. В.** Практико-орієнтована спрямованість професійної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Німеччини : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Бобраков Сергій Вікторович. – Луганськ, 2014. – 200 с.
5. **Вербицкий А. А.** Педагогические технологии контекстного обучения : науч.-метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : РИЦ МГТУ им. М. А. Шолохова, 2010. – 55 с.
6. **Виленский М. Я.** Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / М. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман. – М. : Пед. о-во России, 2004. – 192 с.
7. **Житник Н. В.** Практико-орієнтована підготовка фахівців в умовах регіонального вищого навчального закладу / Н. В. Житник // Професійна освіта: проблеми і перспективи. – 2015. – Вип. 9. – С. 29–35.
8. **Іванов В. О.** Практико-орієнтовані технології в інженерній освіті : навч. посіб. / В. О. Іванов, Д. В. Криворучко, О. В. Купенко. – Х. : НТМП, 2015. – 140 с.
9. **Іванюк Г.** Практико зорієнтована підготовка майбутнього вчителя початкової школи / Г. Іванюк, В. Дем'яненко // Освітологічний дискурс. – 2016. – № 2(14). – С. 137–152.
10. **Игна О. Н.** Ключевые практико-ориентированные технологии профессионально-методической подготовки учителя [Электронный ресурс] / О. Н. Игна // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters) : электрон. науч. журн. – СПб., 2013. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/-2013/1995.htm>.
11. **Котикова О. М.** Практико-зорієнтована психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів : монографія / О. М. Котикова ; ДВНЗ „Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана”. – К. : КНЕУ, 2010. – 343 с.
12. **Матюшенко Н. В.** Практико-ориентированная подготовка будущих учителей гуманитарного профиля средствами продуктивных технологий / Н. В. Матюшенко // Наука і освіта : Психологія. – 2014. – № 5. – С. 242–248.
13. **Пальшкова І. О.** Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів початкових класів: теоретико-методологічний аспект : монографія /

І. О. Пальшкова. – О. : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 339 с.

**14. Сисоєва С.О.** Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К. : ВД „ЕКМО”, 2011. – 324 с.

**15. Тарев Б. В.** Практико-орієнтований підхід в підготовці студентів: аналіз зарубіжного опыта / Б. В. Тарев // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2015. – Т. 4. – № 18. – С. 36–45.

**16. Чернилевский Д. В.** Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТА-ДАНА, 2002. – 437 с.

**17. Ялалов Ф.** Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию / Ф. Ялалов // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 89–93.

\* \* \*

**Черв'якова Н. І.** Практико орієнтовані технології професійної підготовки майбутніх педагогів: досвід теоретико-експериментального дослідження

У статті розкрито генезу практико орієнтованого підходу до підготовки майбутніх педагогів, міждисциплінарний характер проблеми взаємозв'язку теорії і практики в контексті професійної підготовки майбутніх педагогів; міжнародні освітні практики реалізації практико орієнтованого підходу у ВНЗ. Доведено, що найбільш ефективним напрямом реалізації практико орієнтованого підходу є впровадження практико орієнтованих технологій навчання, що репрезентують професійний контекст майбутньої діяльності, характеризуються діагностично поставленою метою, мотиваційним забезпеченням, коректно вимірюваним результатом, представленням змісту у вигляді системи пізнавальних і практичних професійно орієнтованих завдань, послідовною

диференціацією провідних видів діяльності студентів (навчально-пізнавальної, квазі-професійної та навчально-професійної). Визначено номенклатуру практико орієнтованих технологій та перелік технологій, що мають пріоритетне значення для підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів: технології контекстного, задачного, ігрового навчання та навчання через дослідження, кейс-технологія, метод проекту, тренінг.

*Ключові слова:* майбутні педагоги, практико орієнтований підхід, міжнародні освітні практики практико орієнтованого підходу, практико орієнтовані технології, номенклатура практико орієнтованих технологій.

**Червякова Н. И.** Практико-ориентированные технологии профессиональной подготовки будущих педагогов: опыт теоретико-экспериментального исследования

В статье раскрыт генезис практико-ориентированного подхода к подготовке будущих педагогов, междисциплинарный характер проблемы взаимосвязи теории и практики в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов; международные образовательные практики реализации практико-ориентированного подхода в вузе. Доказано, что наиболее эффективным направлением реализации практико-ориентированного подхода является внедрение практико-ориентированных технологий обучения, которые раскрывают профессиональный контекст будущей деятельности, характеризуются диагностически поставленной целью, мотивационным обеспечением, корректно измеряемым результатом, представлением содержания в виде системы познавательных и практических профессионально ориентированных задач, последовательной дифференциацией ведущих видов деятельности студентов (учебно-познавательной, квази-



профессиональной и учебно-профессиональной). Определено номенклатуру практико-ориентированных технологий и перечень технологий, имеющих приоритетное значение для повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов: технологии контекстного, задачного, игрового обучения и обучения через исследование, кейс-технология, метод проекта, тренинг.

*Ключевые слова:* будущие педагоги, практико-ориентированный подход, межнародные образовательные практики практико-ориентированного подхода, практико-ориентированные технологии, номенклатура практико-ориентированных технологий.

**Cherviakova N.I. Practical oriented technologies of the future teachers' occupational training: experience of the theoretical and experimental research**

In the conditions of Ukraine's integration into the world education space the problem of increasing of the quality of the future teachers' occupational training on the base of implantation of the concept ideas of the practical oriented approach which is directed to the professional competence forming, development of the occupational mobility, structural thinking, readiness for solution of the professional and pedagogical tasks is actualized in the changeable conditions of the educative process of the modern school.

The genesis of the practical and oriented approach for the future teachers' training which reflects the process of the changes of the academic, practical and oriented, mixed models of the occupational pedagogical education, interdisciplinary character of the problem of interconnection of the theory and practice in the context of the future teachers' occupational training, international education practices of the practical oriented approach realization in the higher educational establishments is disclosed

in the article.

It is proved that the most effective approach of the practical oriented approach realization is implementation of the practical and oriented technologies; they represent the professional context of the future activity, they are characterized by the diagnostic aim, motivated providence, correctly measured result, introduction of the content by means of the system of the informative and practical professional oriented tasks, consecutive differentiation of the leading kinds of the students' activity (educational, quasiprofessional, educative and professional), and they help to develop the future teacher's personality, to perceive oneself as a subject and a creator of the own strategy of the occupational behavior.

The classification of the practical and oriented technologies and the list of them are defined; they have the priority meaning for increasing of the quality of the future teachers' occupational training: the technologies of the context, problem, game teaching and teaching through the research, case-technology, project method, training.

*Key words:* future teachers, practical oriented approach, world education practice of the practical oriented approach, practical oriented technologies, classification of the practical oriented technologies.

*Стаття надійшла до редакції 13.05.2017 р.*

*Прийнято до друку 14.06.2017 р.*

*Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С.В.*

# СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

ШАМА І. П.

УДК 378.011.3-051

**Р**ОЗВИТОК освітньої політики України на сучасному історичному етапі зумовлений стрімкими соціально-політичними змінами в державі, підписанням Угоди про асоціацію України з Європейським Союзом. Це дало змогу прийняти низку інноваційних нормативних актів у галузі вищої освіти, які ґрунтуються на засадах Болонського процесу із створення Європейського освітнього простору, зокрема Закон України „Про вищу освіту” (2015 р.).

Реформування вищої освіти зумовлює підвищення суспільних вимог до професіоналізму майбутніх фахівців і суттєві зміни в професійній підготовці.

У Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016 р.) наголошено, що „...зміст педагогічної та науково-педагогічної освіти має включати такі гармонізовані основні складові підготовки, як: технологічна (опанування ефективних способів навчання), психологічна (здатність до взаємодії з особистостями, які навчаються, всебічного розуміння їхніх індивідуальностей), культурологічна (осмислення стану і бачення тенденцій цивілізаційного розвитку як сучасного та майбутнього контексту існування людини) і пред-

метна (досконале володіння предметом навчання)” [7, с. 122]. Сучасному суспільству потрібен учитель, який був би спроможний до саморозвитку й самовизначення в різноманітних складних ситуаціях, відкритим до прийняття професійного досвіду інших, здатним до рефлексії та психологічно готовим до виконання професійної діяльності й використання освітніх нововведень. Пріоритетні напрями подальшого розвитку педагогічної теорії та практики ґрунтуються на ідеї радикальних змін і трансформації форм і методів навчання відповідно до нових реалій, і це є найважливішою науковою проблемою.

Концептуальні засади теорії та практики педагогічної освіти репрезентовано в працях таких науковців, як О. Антонова, А. Алексюк, О. Дубасенюк, О. Жук, В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Курило, В. Лозова, О. Мороз, О. Пехота, В. Сластьонін, І. Циркун, О. Щербаков та ін. Проблеми розвитку в студентів педагогічних ВНЗ окремих професійних умінь та якостей приділяли увагу О. Бабакіна, В. Борисов, З. Курлянд, С. Лузгін, О. Малихін. Формування професійної компетентності педагога досліджували В. Адольф, В. Бездухов, Ю. Варданян, А. Маркова, А. Хуторської та ін.

Оскільки педагогічною професією й педагогічною майстерністю

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

можливо оволодіти тільки на індивідуально-особистісному рівні, актуальною сьогодні є проблема формування в майбутнього вчителя індивідуального стилю професійної діяльності, що забезпечує реалізацію його суб'єктної позиції. Стиль, що відповідає індивідуальності педагога, допомагає вирішенню багатьох завдань: забезпечує ефективність педагогічної взаємодії, емоційну гармонію спілкування педагога й учня, сприяє максимальному розкриттю індивідуального потенціалу тих, хто навчається.

Теоретико-методичні проблеми формування індивідуального стилю професійної діяльності вчителя розкрито в студіях Н. Веригіної, І. Вохмяніної, Ж. Ковалів, А. Маркової, О. Прохорової, Н. Рослякової, Г. Торхової та ін. Проте подальшого дослідження потребують питання щодо взаємозв'язку та взаємозумовленості процесу формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів та особливостей соціокультурного розвитку суспільства в сучасних умовах.

*Мета статті* – схарактеризувати соціокультурні чинники формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів у сучасних умовах.

Проблему індивідуального стилю професійної діяльності вчителів досліджували багато вчених, але існує чимало розбіжностей у тлумаченні цього поняття. Так, у працях багатьох авторів (Ю. Бабанський, О. Бодальов, М. Берштейн, К. Волков, А. Маркова, Н. Маслова, О. Никонова та ін.) проблему індивідуального стилю педагогічної діяльності розглянуто в аспекті найвищого рівня досягнень у діяльності кожного вчителя, його педагогічної майстерності, оптимальної рівноваги особистості вчителя з об'єктивними вимогами навчально-виховного процесу. Стиль педагогічної діяльності розуміється як специфічний прояв індиві-

дуального стилю діяльності, проекція предметної діяльності, важливий засіб адаптації індивідуальності педагога до об'єктивних вимог діяльності. І. Вохмяніна, досліджуючи індивідуальний стиль педагогічної діяльності вчителя музики, розглядає його „як сукупність професійно-педагогічних знань та умінь, індивідуальних властивостей, музично-педагогічних здібностей, які обумовлюють індивідуальну своєрідність застосування ним методів та прийомів у процесі професійної підготовки та музично-педагогічної діяльності” [2, с. 32 – 33]. Ж. Ковалів під індивідуальним стилем професійної діяльності вчителя гуманітарних дисциплін розуміє певну сукупність способів та прийомів роботи, зумовлену особливостями його індивідуально-психологічних характеристик та фаховою специфікою діяльності [3, с. 46].

Зазначені вище підходи висвітлюють різноманітні сторони поняття індивідуального стилю професійної діяльності, що підкреслює його багатокомпонентну природу. При розгляді цього явища недоцільно використовувати лише його взаємозв'язок з особливостями нервової системи або специфікою певної діяльності. Логічно розуміти індивідуальний стиль професійної діяльності як взаємозв'язок індивідуально-психологічних характеристик особистості з особливостями певного професійного поприща, оскільки стиль – це прояв індивідуальності людини в її професійній діяльності.

Аналіз проблеми формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів вимагає дослідження соціокультурних чинників, які впливають на цей процес. Відповідно, важливим методологічним підходом слід визнати соціокультурний підхід (Д. Верч, М. Лапін, П. Сорокін, Н. Яблокова та ін.), відповідно до положень якого соціальний суб'єкт здійснює свою життєдіяльність в умовах соціокультури як взаємозумовленої єдності культури

та суспільства. Соціокультурними чинниками, які опосередковують процес формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів, є, насамперед, статус педагога в сучасному суспільстві, вплив інформаційного простору та інформатизації всіх сфер життєдіяльності людини, соціально-психологічні особливості сучасної молоді, які доцільно розглядати в контексті теорії поколінь.

Філософія освіти розглядає підготовку фахівця як „процес творення, створення людини відповідно до образу, визначеного ідеалом, що складається залежно від усієї сукупності умов і передумов соціокультурного історичного розвитку суспільства” [5, с. 7]. Статус педагога визначається тими соціально-економічними процесами і трансформаціями, які відбуваються в суспільстві. У перехідний період змінюються й цілі педагогічної діяльності, що безпосередньо впливає на особливості професійної діяльності вчителя в сучасних умовах. Певні аспекти цієї діяльності залишаються незмінними, а інші змінюються кардинально. На цей час професійно-педагогічна діяльність учителя орієнтується на підтримку активності, ініціативності, самостійності учнів, обмін знаннями й досвідом між учителем і учнем.

В умовах сучасних соціокультурних викликів необхідно враховувати протиріччя у сфері професійної праці вчителя, які, на думку В. Сластьоніна, можна визначити як протиріччя між: динамікою професійних завдань і внутрішньою неготовністю вчителя до їх здійснення; невизначеністю освітньої політики та прагненням учителя займати чітку й послідовну позицію; природною особистісною потребою вчителя у творчій самореалізації та неможливістю її задоволення; зростаючим обсягом актуальної інформації і старими способами її переробки, зберігання та передачі; потребою суспільства в послугах педагогічної праці і скороченням резервів робочого часу вчи-

телів, а також зменшенням чисельності й низьким матеріальним рівнем учительських кадрів [9, с. 28]. Особливої уваги заслуговують протиріччя щодо суб'єктивного ставлення вчителів до своєї праці. Так, більшість учителів, високо оцінюючи значущість професії, виявляються не задоволені своєю роботою в школі. Усе це призводить до того, що спостерігається висока плинність педагогічних кадрів, низький приплив молодих учителів у школу, відсутність мотивації до педагогічної творчості, саморозвитку в професії [Там само]. Однією з причин такої ситуації є суттєве ускладнення педагогічної діяльності, а отже, підвищення вимог до вчителя. Сьогодні педагог усе більш постає не просто як „транслятор” інформації, а, скоріше, як організатор і координатор різноманітних соціально-педагогічних умов, що забезпечують формування в учня „суб'єкт-суб'єктних” взаємин, цілеспрямованого становлення й розвитку його особистості.

О. Піскунова зазначає, що на сучасному етапі розвитку школи в професійно-педагогічній діяльності вчителя виділяється певна сукупність нових функцій, що зумовлені соціокультурними чинниками, а саме: сприяння освіті школяра, що виявляється у створенні засобами педагогічної діяльності умов для виявлення самостійності, творчості, відповідальності учня в освітньому процесі й формуванні в нього мотивації неперервної освіти; функція, спрямована на особистість учителя – саморефлексія й самоосвіта; функція проектування, що виявляється в діяльності вчителя в спільному зі школярем проектуванні індивідуального освітнього маршруту; управлінська функція – участь учителя у визначенні освітньої політики школи, місцевого співтовариства, країни, координація діяльності суб'єктів освітнього процесу [8, с. 10 – 11]. Готовність майбутнього вчителя до реалізації нових



функцій професійно-педагогічної діяльності залежить від організації підготовки вчителя, яка передбачає орієнтацію на вирішення професійних завдань, що відповідають сучасним цілям освіти та потребують ціннісно-сміслового самовизначення майбутнього вчителя [Там само, с. 13].

Сучасний етап розвитку цивілізації характеризується наскрізною інформатизацією всіх сфер життя, зокрема й освіти. Особливу роль у формуванні освітньої системи виконує глобальна інформаційна мережа Інтернет, яка сприяє становленню нових типів людського спілкування, відкритості суспільства й людини тощо.

Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів відбувається в умовах стрімкого зростання інформації як важливого чинника успішної професійної діяльності. Так, заслуговує на увагу позиція С. Вершловського, який на підставі аналізу результатів соціологічних досліджень зазначає, що „девальвація половини знань відбувалася у XVIII ст. протягом життя 12 поколінь, тобто протягом життя одного покоління застарівало приблизно 10% знань, набутих у юнацтві. У середині XX ст. знання застарівають наполовину через 5 – 6 років або знецінюються на 97% у процесі виробничого життя випускника університету” [1, с. 349]. За даними американських економістів, щорічно оновлюються 5% теоретичних та 20% практичних знань, які мають фахівці різних спеціальностей [Там само].

Діяльність учителя розгортається сьогодні в умовах розвитку інформаційних технологій, що виокремлює як одну з головних особливостей домінуючу роль знання та інформації. Головною дієвою силою освітньої діяльності сьогодення постає інтелект у взаємодії з духовно-моральним складником. Виникнення інформаційної, або віртуально-символічної,

реальності підвищує відповідальність учителя за результати навчального процесу та його головного суб'єкта – учня. Розвиток науки та інформаційних технологій відкриває для вчителя нові можливості в професійній діяльності, дають змогу реалізовувати освітньо-педагогічні практики різних епох і культур [4].

Вплив інформаційного середовища на процес професійної підготовки майбутніх учителів має комплексний характер. *По-перше*, інформатизація навчально-виховного процесу ВНЗ передбачає використання різноманітних електронних засобів навчання (комп'ютерні класи з підключенням до мережі Інтернет, інтерактивні дошки, проектори тощо), новітніх форм, методів і технологій навчання (створення презентацій, електронних постерів, квестів, кейсів, електронне тестування як форма контролю рівня знань, використання соціальних мереж для обміну навчальною інформацією з викладачами й іншими студентами та ін.), що відкриває більші можливості для підвищення ефективності навчально-виховного процесу порівняно з традиційним навчанням. Тим самим збагачує сприйняття навчального матеріалу, удосконалює процес засвоєння знань студентів. *По-друге*, використання Інтернету для навчання визначає необхідність формування в студентів навичок пошуку, аналізу та систематизації інформації. Також для створення навчального контенту необхідно опанування різними програмними продуктами, що веде за собою підвищення інформаційної компетентності майбутніх учителів. Різноманітність інформації, її незліченна кількість, варіативність інформаційного інструментарію дають змогу розвивати пізнавальну активність кожного студента, створювати унікальний творчий продукт. Отже, навчання в умовах інформаційного навчального простору сприяє формуванню індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів.

Соціально-психологічні особливості сучасної молоді як важливий чинник становлення особистості майбутнього вчителя доцільно розглядати в контексті *теорії поколінь*, яка була репрезентована в 1991 році Нілом Хай (Neil Howe) і Вільямом Штрауссом (William Strauss). За цією теорією покоління змінюють одне одного раз на 20 – 25 років. Нещодавно оформилося покоління – центеніали, покоління Z, яке народилось після 2000 року. Це покоління з'явилося в епоху Інтернету, про них кажуть народилися з „кнопкою на пальці”, вони не знають життя без гаджетів, проводять зі смартфонами і планшетами більш ніж 8 годин на добу, на кожен крок у них є електронні додатки [11]. Центеніали, як зазначають дослідники, мають певні проблеми із концентрацією, не можуть тривалий час утримувати увагу, тому краще сприймають коротку й наочну інформацію. Вони надають перевагу відеоряду замість читання, таким чином отримують більше інформації за короткий час. Вони звикли думати глобально, тому що миттєво можуть отримати інформацію зі всього світу. Центеніали спрямовані на пошукову діяльність та дослідження, але не люблять повертатися до одного питання кілька разів, знають, за якими законами живе інформація. Найголовніше, що відрізняє це покоління від попередніх, – індивідуалізація, молоді люди впевнені у своїй винятковості, унікальності, не вважають себе єдиним поколінням, оскільки, на їхню думку, кожен може робити те, що захоче, і „ми всі різні”. На перший ціннісний план виходить успіх, правильно обраний життєвий шлях, різноманітність, задоволення від життя, щастя.

Особливості представників сучасного покоління розглядаються й у співвідношенні понять „цифровий абориген” та „цифровий мігрант”. Ці поняття зв'язують з іменем Марка Пренскі, який увів їх у своїй роботі *Digital Natives, Digital Immigrants* (2001 р.)

[12]. „Цифрові аборигени” – це покоління, яке росло разом з новими цифровими технологіями, у результаті чого вони думають й обробляють інформацію принципово по-новому, ніж їхні попередники. Ці відмінності набагато глибші, ніж підозрюють більшість викладачів. Для теперішнього покоління все „рідне” в цифровому світі й Інтернеті. „Цифрові мігранти” – ті, хто народився раніше і вимушені пізнавати світ цифрових технологій для успішного існування в сучасній дійсності. Вони мають змогу опанувати методи роботи в інформаційному просторі, але в них назавжди залишиться емігрантський „акцент”, тому що це – об'єктивна реальність.

Майбутній учитель – це молода людина, яка характеризується професійною самовизначеністю до висококваліфікованого виконання функцій фахівця освітньої галузі. Молодь – це соціально-демографічна група, відокремлена на основі сукупності вікових характеристик і особливостей соціального стану. Молодість як певна визначена фаза, етап життєвого циклу біологічно універсальна, але її конкретні вікові рамки, пов'язаний з нею соціальний статус і соціально-психологічні особливості мають соціально-історичну природу і залежать від суспільного ладу, культури та властивих цьому суспільству закономірностей соціалізації.

Основними фундаментальними підходами до вивчення сучасної молоді є соціологічний і психологічний підходи. Психологічний зміст молодості пов'язано з розвитком самосвідомості, вирішенням завдань професійного самовизначення й вступу до дорослого життя. У молодості людина стверджує себе в обраній справі, набуває професійної майстерності, і саме в молодості завершується професійна підготовка, а отже, і студентська пора. Найлегше здобуваються всі необхідні в обраній

професії знання, уміння й навички, розвиваються необхідні спеціальні особистісні й функційні якості (організаторські здібності, ініціативність, мужність, винахідливість, необхідні в низці професій, чіткість і акуратність, швидкість реакцій тощо) [10, с. 9].

Вік 18 – 20 років – це період найбільш активного розвитку моральних і естетичних почуттів, становлення і стабілізації характеру і, що особливо важливо, освоєння повного комплексу соціальних ролей дорослої людини: суспільних, професійно-трудова та інших. Із цим періодом пов'язано початок „економічної активності”, під якою демографи розуміють включення людини в самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії та створення власної сім'ї. Перетворення мотивації, усієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, а також інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, – з іншого, виділяють цей вік у якості центрального періоду становлення характеру й інтелекту [10, с. 9 – 10].

Формування особистості молодої людини здійснюється сьогодні під впливом кількох відносно автономних соціальних чинників, найважливішими з яких є: сім'я (родина), школа, спільнота однолітків (молодіжні організації, різноманітні неформальні, стихійні групи та співтовариства), засоби масової інформації. Уже сама численність цих інститутів і засобів впливу надає особистості, що формується, значно більший ступінь автономії від кожного з них окремо як ніколи в минулому.

Отже, на формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів, який характеризується взаємозв'язком індивідуально-психологічних характеристик особистості та особливостей певної професії, впливають різні соціокультурні чинники – глобалізація, трансформація статусу вчителя в сучасних умовах, інформаційне середовище, особливості

нового покоління молодих людей як покоління Z, своєрідність соціально-психологічних рис сучасної молоді. Майбутні вчителі – діти нового інформаційного простору, свій індивідуальний спосіб взаємодії з інформацією вони будуть застосовувати й в професійній діяльності, тим самим їм легше буде взаємодіяти з учнями, оскільки вони будуть спілкуватись „одноєю мовою”. Безліч можливостей застосування інформаційних технологій у професійній діяльності дає змогу майбутнім учителям бути більш мобільними, гнучкішими, мати більше засобів для втілення своїх професійних прагнень. Доступність і різноманітність інформації дає змогу майбутнім учителям з легкістю опановувати й застосовувати новітні технології, виробляти свої індивідуальні підходи до професійної діяльності. Сучасна молодь відрізняється від попередніх поколінь прагненням до відкриттів, розробок і досліджень, це допоможе майбутнім учителям творчо підходити до своєї професії, виробляти свій унікальний стиль професійної діяльності.

Перспективи подальшої розвідки цієї проблеми пов'язані із виявленням і виокремленням інших соціокультурних чинників, дослідженням їх впливу на процес формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів.

## Література

**1. Вершловский С. Г.** От образования взрослых к непрерывному образованию / С. Г. Вершловский // Непрерывное образование как социальный факт : монография / сост. Н. А. Лобанов, Е. Куля и М. Пэнковска ; под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. – С. 349–395.

**2. Вохмяніна І. В.** Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики : дис.

...канд. пед. наук : 13.00.04 / Вохмяніна Ірина Вадимівна. – Х., 2009. – 210 с.

**3. Ковалів Ж. В.** Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Ковалів Жанна Володимирівна. – О., 2005. – 208 с.

**4. Кравченко А. А.** Архетип учителя: ідея, образ, відповідальність : монографія / А. А. Кравченко ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Мін-во освіти і науки України. – Л. : Вид-во „Ліга-Прес”, 2013. – 421 с.

**5. Кузьмина Н. В.** Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 167 с.

**6. Макарова Л. Н.** Теоретические основы развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшей школы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Макарова Людмила Николаевна. – Белгород, 2000. – 449 с.

**7. Національна** доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2016. – 448 с.

**8. Пискунова Е. В.** Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя : автореф. дис. на соиск. науч. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Е. В. Пискунова. – СПб., 2005. – 45 с.

**9. Подымова Л. С.** Педагогика : учеб. для бакалавров / Л. С. Подымова, В. А. Сластенин ; под общ. ред. Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина. – М. : Изд-во Юрайт, 2014. – 332 с.

**10. Психологічні** особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3 / уклад. : Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова,

С. Г. Яновська, С. М. Куделко. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – 88 с.

**11. Howe Neil; Strauss, William** (1991). Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company.

**12. Marc Prensky**, (2001) Digital Natives, Digital Immigrants Part 1, On the Horizon, Vol. 9 Issue: 5, pp.1 – 6.

\* \* \*

**Шама І. П. Соціокультурні чинники формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів у сучасних умовах**

У статті проведено аналіз підходів до визначення поняття „індивідуальний стиль професійної діяльності майбутніх учителів”, які висвітлюють різноманітні сторони цього поняття й підкреслюють його багатокomпонентну природу. Розкрито сутнісні ознаки соціокультурного підходу до дослідження особливостей майбутніх учителів у контексті формування індивідуального стилю професійної діяльності в сучасних умовах. Схарактеризовано соціально-психологічні характеристики молоді, які залежать від суспільного ладу, культури та властивих сучасному суспільству закономірностей соціалізації. Визначено особливості статусу педагога в суспільстві, протиріччя у сфері професійної праці вчителя в сучасних соціокультурних умовах. Розкрито вплив інформаційного середовища на процес професійного становлення майбутніх учителів. Виявлено соціально-психологічні особливості сучасної молоді як покоління Z у контексті теорії поколінь, схарактеризовано основні риси сучасної студентської молоді як „цифрових аборигенів”. Схарактеризовано вплив виявлених соціокультурних чинників на процес формування індивідуального стилю майбутніх учителів у сучасних умовах.

*Ключові слова:* майбутні учителі, індивідуальний стиль професійної діяльності майбутнього вчителя, соціокультурні



чинники, статус педагога, покоління Z, інформаційне середовище.

**Шама И. П. Социокультурные факторы формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности будущих учителей в современных условиях**

В статье проведен анализ подходов к определению понятия „индивидуальный стиль профессиональной деятельности будущих учителей”, которые освещают различные стороны этого понятия и подчеркивают его многокомпонентную природу. Раскрыто сущностные признаки социокультурного подхода к исследованию особенностей будущих учителей в контексте формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности в современных условиях. Охарактеризованы социально-психологические характеристики молодежи, которые зависят от общественного строя, культуры и свойственных современному обществу закономерностей социализации. Определены особенности статуса педагога в обществе, противоречия в сфере профессионального труда учителя в современных социокультурных условиях. Раскрыто влияние информационной среды на процесс профессионального становления будущих учителей. Выявлены социально-психологические особенности современной молодежи как поколения Z в контексте теории поколений, охарактеризованы основные черты современной студенческой молодежи как „цифровых аборигенов”. Охарактеризовано влияние выявленных социокультурных факторов на процесс формирования индивидуального стиля будущих учителей в современных условиях.

*Ключевые слова:* будущие учителя, индивидуальный стиль профессиональной

деятельности будущего учителя, социокультурные факторы, статус педагога, поколение Z, информационная Среда.

**Shama I. P. Socio-cultural factors of formation of an individual style of professional activity of future teachers in modern conditions**

The article analyzes approaches to the definition of a term „individual style of professional activity of future teachers” which are elucidating different sides of this term and emphasize its multi-component nature. There are identified essential features of the socio-cultural approach to the study of the particular qualities of future teachers in the context of the formation of an individual style of professional activity in modern conditions. The socio-psychological characteristics of young people, which depend on the social system, culture and the social patterns inherent to the modern society are characterized. There are determined specific features of the status of a teacher in society, the contradictions in the professional work of teachers in modern social and cultural conditions. The influence of the information environment on the process of professional development of future teachers has been shown. Socio-psychological features of modern youth as Generation Z in the context of the theory of generations are brought out, the main features of modern student youth as digital natives are characterized. The influence of the revealed socio-cultural factors on the process of forming the individual style of future teachers in modern conditions is characterized.

*Key words:* future teachers, individual style of professional activity of future teacher, socio-cultural factors, the status of teacher, Generation Z, information environment.

*Стаття надійшла до редакції 02.06.2017 р.*

*Прийнято до друку 14.06.2017 р.*

*Рецензент – д. п. н., проф. Караман О.Л..*

# ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ

## ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ КУРСАНТАМИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ

### СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

ШКАТУЛА О. П.

УДК 371.315

**П**РОЦЕС підготовки військових фахівців для Збройних сил України знаходиться під особливою увагою державних інституцій. Довготривала „оптимізація” Збройних сил України, яка вилилася в скороченні їхньої чисельності та обмеженні фінансування, у необґрунтованих реформах сфери військової освіти призвели до духовного занепаду війська, падіння престижу військової служби, руйнуванню його кадрового потенціалу. Водночас зміна природи сучасної війни, її гібридний характер, збільшення інтенсивності та мобільності бойових дій, підвищення ролі інформації на полі бою та агресивні дії Росії проти України вимагають формування у військовослужбовців рис, необхідних для успішної реалізації поставлених завдань. Суспільствознавчі дисципліни в системі військової освіти покликані формувати у військовослужбовців необхідні ціннісні орієнтири та світоглядні настанови, здатність протистояти негативним інформаційним впливам. За таких обставин процес підготовки курсантів у ВВНЗ потребує переосмислення визначення конкретних напрямів діяльності з метою прискореного формування в них знань, умінь, навичок, фахової майстерності, фізичних та психологічних якостей, необхідних для

виконання обов'язків за посадою (спеціальністю)[1].

Серед педагогічних інструментів, здатних підвищити ефективність навчання, найбільш перспективним є використання в процесі вишколу мережі інформаційних ресурсів Інтернет. А тому питання, пов'язані із застосуванням методики їх використання курсантами в процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін, має особливу актуальність.

З моменту появи Всесвітньої мережі Інтернет педагоги та вчені займалися проблемами, пов'язаними з її використанням. І це не дивно, оскільки його першими користувачами стали саме навчальні заклади – Каліфорнійський університет і Стенфордський дослідний інститут, між якими були проведені перші сеанси передачі інформації в межах експериментів комп'ютерної лабораторії APRA.

Навчальнимикладами України за досить короткий проміжок часу проведено велику роботу щодо розробки та практичного впровадження мережних технологій у навчальний процес, насамперед, у відкритій або дистанційній освіті. У ході досліджень Інтернету увагу приділено різним аспектам його використання в навчанні. С. Болтівець, Н. Бугайова, І. Литовченко, С. Максименко, М.-Л. Чепач вивчали проблеми впливу Інтернету на людину. Вивченням шляхів використання інтернет-ресурсів у системі навчання займалися А. Андрєєв, А. Бобров, Б. Гершунський, В. Глушков, С. Гончаренко,

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Р. Гуревич, М. Жалдак, В. Кухаренко, І. Лукаш, Л. Лучко, Л. Нікітюк, В. Олійник, В. Паламарчук, І. Підласий, О. Резіна, Г. Селевко, О. Усова та ін. Ґрунтовні дослідження проведені науковцями у сферах використання Інтернету при вивченні різних навчальних дисциплін: І. Кошман, І. Корейба, В. Ляховицький, Є. Полат, Т. Полілова, В. Пономарьова розробляють методики використання інтернет-ресурсів при вивченні іноземних мов; дослідники В. Биков, Ю. Жук, В. Лапінський, М. Шут – застосування інформаційних технологій при вивченні фізики тощо.

Існують напрацювання у сфері використання інформаційно-комунікаційних технологій і у військовій освіті. Цим займаються О. Бойко, Г. Верхоланцев, О. Гапеева, А. Каленський, О. Кравчук, В. Стадник, П. Стефаненко та ін. Проте аналіз наявних робіт указує на те, що питання використання інтернет-ресурсів під час підготовки майбутніх офіцерів висвітлено недостатньо, а створення методик використання курсантами інтернет-ресурсів у процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін на сьогодні не є предметом системного пошуку.

*Метою статті* є опис, узагальнення та інтерпретація результатів, отриманих засобом застосування експериментальної методики використання курсантами інтернет-ресурсів у процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін.

У ході підготовки до проведення експерименту ми спиралися на основні положення теорії педагогічних досліджень, які висвітлили у своїх дослідженнях С. Гончаренко, П. Олійник, В. Федорченко, Н. Фоменко, Л. Поважна [2], Г. Кловак [3]. Були вивчені умови, у яких перебувають курсанти ВВНЗ, та їхній вплив на процес формування знань, навичок та вмінь у ході вивчення суспільствознавчих дисциплін. Зокрема, встановлено, що перебування курсантів у ВВНЗ регламентується розпорядком дня, де на навчальну роботу відводиться 45 годин на тиждень, з яких третина – 15 годин – складає самостійна робота. На вивчення дисциплін суспільствознавчого (гуманітарного) циклу за програ-

мами підготовки відводиться до 15% навчального часу. Середній відрив від навчання з огляду на причини різного характеру – за станом здоров'я, службовою необхідністю – становить близько 10 – 15%. Процес вивчення суспільствознавчих дисциплін відбувається в навчальних аудиторіях та класах самостійної підготовки, які не мають спеціального обладнання для підключення до Інтернет-мережі. За дня пошуку в мережі необхідної інформації з предметів сто відсотків курсантів користуються наявними в них власними комунікаційними пристроями – смартфонами, планшетами, ноутбуками. При цьому вони застосовують, у першу чергу, інструменти пошукових систем Google – 56% та Яндекс – 34%. Єдиним окремо визначеним інтернет-ресурсом, яким курсанти користуються для отримання необхідної навчальної інформації за предметами, названо відомості, що вміщуються у вільній електронній енциклопедії Вікіпедії: 15% опитаних курсантів. Разом з тим вони зазначили, що використовують для спілкування різноманітні соціальні сервіси. Абсолютна більшість – 98% курсантів – указали, що серед соціальних мереж вони надають перевагу мережі „Vkontakte”, яку відвідують щоденно та використовують для спілкування. Водночас більшість респондентів зазначили, що не використовують Інтернет для обміну навчальною інформацією. Виняток склали лише теми та питання групових занять, контрольних заходів, матеріали курсових, практичних, контрольних робіт. Аналізуючи матеріали опитування, удалося визначити, що Інтернет курсанти використовують, перш за все, для спілкування й перегляду новин, у другу чергу – для пошуку цікавої інформації, у третю – для пошуку початкової інформації з навчальної дисципліни, в останню – для розваг. Характерною ознакою процесу пошуку необхідної інформації виявилася витрата значної кількості часу безпосередньо на сам процес пошуку, значне відволікання на сторонні покликання та ресурси в мережі, абсолютна довіра до знайденої інформації [4].

Отже, отримані дані при підготовці до проведення експерименту зумовили такі висновки: вивчення суспільствознавчих дисциплін проходить у досить стислі терміни; курсанти спроможні безперешкодно використовувати ресурси мережі Інтернет, що робить зайвими заходи з організації та забезпечення доступу до нього; ресурси мережі використовуються курсантами одноособово, знайдена інформація залишається виключно в особи, що її знайшла; у процесі пошуку навчальної інформації курсант зазнає впливів сторонніх ресурсів та сервісів мережі, що провокує відволікання та знижує оперативність; знайдена інформація не проходить перевірку на достовірність, сприймається як правильна, що може спровокувати викривлення знань, світогляду, ціннісних орієнтирів; переважна більшість комунікаційних зв'язків курсантів у мережі пов'язана з використанням соціальних мереж, зокрема „Vkontakte”.

Виходячи з особливостей військової організації та завдань експерименту, планувалося організувати в мережі максимально просте та дієве освітнє середовище, використання якого курсантами змогло б підвищити ефективність вивчення суспільствознавчих дисциплін. Основними вимогами до нього визначено:

- доступність – можливість його використання курсантами при застосуванні будь-яких пристроїв доступу до мережі: телефонів, смартфонів, планшетів, ПЕОМ тощо;

- захищеність – мінімізація в освітньому середовищі інформаційних ризиків та негативних інформаційних впливів на особистість курсанта;

- керованість – можливість спостерігати за діяльністю суб'єктів експерименту та впливати на процеси, які відбуваються в навчальному середовищі;

- комунікативність – реалізація комунікативної взаємодії між учасниками навчання по вертикалі (педагог-курсант) і по горизонталі (курсант-курсант);

- комфортність – забезпечення умов для творчості, зрозумілості призначення та

використання елементів навчального середовища;

- оперативність – спроможність швидко реагувати на проблеми та виклики, які виникають у створеному навчальному середовищі;

- перспективність – можливість розвитку створеного середовища за рахунок залучення нових компонентів, учасників, його використання при вивченні інших дисциплін або в інших умовах;

- простота – відсутність необхідності проведення заходів із залучення ІТ-спеціалістів для створення та підтримки навчального середовища та інтернет-ресурсів.

Аналіз наявних підходів до використання інтернет-ресурсів дає можливість виокремити їх деякі особливості. Так, було встановлено, що більшість з них є зосередженням навчального матеріалу за навчальними дисциплінами на певному інтернет-ресурсі – сайті навчального закладу, чи особистому сайті або блозі, а також їх розміщення на хмарних сервісах мережі. На нашу думку, за таких умов вплив на процес навчання є опосередкованим, а керованість навчання низькою. Основною причиною таких явищ вважаємо унеможливлення процесів безпосередньої комунікації між викладачем та учнем, причиною чого є сама побудова та призначення сайтів та блогів. Окремою проблемою стала певна обмеженість цих ресурсів у обсягах та типом матеріалів, які можна використовувати, та зазвичай відсутність підтримки мобільних технологій, що робить їх доступними виключно на засобах ПЕОМ, виключаючи смартфони, планшети та інші мобільні пристрої і гаджети.

Беручи за основу, що навчання – це процес комунікативної взаємодії між педагогом та учнем, ми зосередили увагу на інтернет-технологіях та ресурсах, які були б здатні забезпечити певний рівень спілкування. З метою реалізації потреби в спілкуванні в Інтернеті розроблено чимало програм-клієнтів так званих „месенджерів”, які забезпечують обмін повідомленнями в



мережі в реальному часі. Ними можна передавати текстові, звукові повідомлення, зображення чи відео. Ці програми придатні для організації відеоконференцій чи групового обміну текстовими повідомленнями: Viber, Skype, WhatsApp, ICQ, Camfrog Video Chat, Miranda IM, Mail.ru Агент та інші. Проте з'ясувалося, що більшість із них мають обмежений функціонал з розміщення навчальних матеріалів та не дають можливості об'єднати певну цільову аудиторію.

Серед досліджуваних ресурсів Інтернету висунутим нами вимогам найбільш відповідали соціальні мережі. З'ясувалося, що в Україні, за даними Інтернет Асоціації України (ІнАУ), станом на травень 2016 року найбільш активно використовувалися соціальні мережі – „Vkontakte”, „odnoklassniki”, „Facebook”, „Twitter”, „Instagram” [5]. Зважаючи на те, що абсолютна більшість курсантів виявилися зареєстрованими (мали та використовували облікові записи) у соціальній мережі Vkontakte, про що вони повідомили при опитуванні, ми вирішили використати її для проведення нашого експерименту.

Для проведення педагогічного експерименту обрано навчальну дисципліну „Історія України та української культури”. Вибір був зумовлений наявністю відповідного рівня підготовки з історії України, що дозволяло оцінити його в процесі констатувального етапу. Загалом оцінюванню підлягали 8 груп курсантів 1 курсу в кількості 186 осіб. Оцінювання проводилось у тестовому вигляді, який складався із завдань різного виду складності та охоплював історичний період України від Київської Русі до періоду розбудови Незалежної України. Тестові завдання розроблені на основі завдань, уміщених у методичному посібнику Н. Венцевої „Історія України. Тренувальні тести: 7 – 11 класи” [6]. Загалом середній рівень виконання завдань склав 64,5%. Для участі в експерименті були відібрані чотири групи з порівняно близькими результатами: 52 – 56%. Дві з них узяли участь у формульованому експерименті, під час якого використано методику використання інтернет-ресурсів у ході вивчення історії

України та української культури, інші дві склали контрольну групу.

Спираючись на отримані в ході підготовчого етапу дані, ураховуючи результати констатувального етапу експерименту, розроблено модель використання інтернет-ресурсів курсантами при вивченні суспільствознавчих дисциплін. Вона передбачала створення в мережі віртуального освітнього середовища. Його формування проходило такими етапами:

- створення в соціальній мережі нової спільноти, вид – група, тематика – за інтересами, освіта;
- визначення типу групи – закрита/приватна, що дало можливість організувати доступ до розміщених у ній матеріалів виключно учасникам наступного формульованого етапу експерименту та мало значення виокремлення із загалу користувачів цільової аудиторії навчальної дисципліни;
- установлення „вікових обмежень” до 16 років – організація доступу до створеного ресурсу на всіх пристроях;
- наповнення створеної групи навчальними матеріалами, необхідними для проведення навчальної роботи;
- розсилка запрошень на вступ у групу учасникам формульованого етапу експерименту.

Експериментальне навчання в межах формульованого експерименту було реалізоване на кафедрі суспільних наук у першому семестрі 2016 – 2017 навчального року. Воно охоплювало 35 курсантів 1 курсу. Процес навчання в експериментальній групі різнився від навчання в контрольній групі застосуванням методики використання інтернет-ресурсів у ході навчання. Курсанти експериментальної групи перед початком формульованого етапу отримали доступ до створеної в соцмережі групи „Навчаємось в Інтернеті: Історія України та української культури”. У ході експериментального навчання на цьому інформаційному ресурсі були розміщені: робоча навчальна програма вивчення дисципліни, методичні рекомендації з предмета, тексти лекцій, матеріали семінарських та практичних занять, розклад

занять, питання контрольних заходів, покликання на навчальну та наукову літературу, історичні сайти та сайти бібліотек. Зміст та порядок проходження тем навчальної дисципліни „Історія України та української культури” знаходився в межах чинної навчальної програми. У ході проведення формувального етапу експерименту уточнювались де, як і за яких умов курсанти використовують створений інтернет-ресурс та його матеріали. Це давало можливість швидко реагувати на зміни в навчальному процесі, спричинені службовою діяльністю курсантів.

Під час експериментального навчання проводились окремі опитування, спрямовані на визначення доступності навчальних матеріалів курсантам, з урахуванням технічних можливостей пристроїв доступу до Інтернету. Так, були виявлені труднощі з переглядом презентацій та відеорядів. На прохання курсантів матеріал, уміщений у мультимедійних презентаціях, дублювався файлами у pdf-форматі, який коректно відображався на більшості мобільних пристроїв.

Наявний у соцмережі додаток „Статистика” дозволяв викладачу-адміністратору групи в ході експерименту відстежувати рівень активності членів групи впродовж певного періоду – день, тиждень, місяць; аналізувати, які матеріали, розділи та додатки групи використовуються найбільш активно; чи діляться курсанти отриманими матеріалами зі своїми товаришами. Так, за

даними статистики піки використання матеріалів групи припадають на дні, що передують груповим заняттям, 89,7% членів групи використовували для виходу в Інтернет мобільні пристрої, найбільш активно використовувалися додатки „Тести”, розділи „Документи”, „Новини”, „Фотоальбом”. Актуальність цих даних підтверджується даними, отриманими в результаті опитування курсантів експериментальних груп після закінчення експерименту. Так, 85,7% курсантів указали на те, що під час самостійної роботи користувалися матеріалами, розміщеними в групі зазвичай за одну-дві доби перед заняттям; 88,5% курсантів зазначили, що здебільшого використовували для цього мобільні пристрої. Учасники експерименту при підготовці до навчальних занять використовували: матеріали лекцій – 35,7%, практичних та семінарських занять – 64,3%, програми, методичні рекомендації – 15%. Близько третини опитаних учасників зауважили, що мали періодичні труднощі з доступом до матеріалів групи.

Після закінчення формувального етапу в контрольних та експериментальних групах відмічено збільшення кількості правильно вирішених завдань. Проте в курсантів, які брали участь в експериментальному навчанні, показники правильних відповідей зросли більше. Отримані результати наведено в таблиці 1.

*Таблиця 1*

### **Динаміка результатів виконання завдань курсантами під час організації експерименту, (у відсотках)**

	Групи			
	Експериментальні		Контрольні	
	Група А	Група В	Група С	Група Д
Початкове тестування	52,4%	54,6%	52,2%	55,8%
Заключне тестування	74,4%	77,3%	68,2%	71,7%

Результати контрольних та експериментальних груп указують на зростання кількості правильних відповідей. Відповіді в контрольній та експериментальній групах водночас відрізнялися і за характером. Кількість правильно відпрацьованих завдань другого та третього рівнів складності в експериментальних групах виявилася більша.

Отже, одержані в ході проведеного нами педагогічного експерименту результати дають можливість стверджувати, що запропонована методика використання інтернет-ресурсів у ході вивчення курсантами суспільствознавчих дисциплін, головним елементом якої є соціальна мережа, є дієвим засобом підвищення ефективності навчального процесу. Вона може слугувати в якості базового підходу до вирішення проблеми підвищення ефективності навчального процесу з навчальних дисциплін інших циклів та інших цільових аудиторій.

Подальшого дослідження потребують питання інформаційного захисту курсантів під час користування Інтернетом, а також роботи, пов'язані з удосконаленням та розвитком українських соціальних мереж на противагу заборонених з 16 травня 2017 року, але все ще популярних соціальних мереж російського сегменту Інтернету [7].

### Література

1. **Телелим В. М.** Переосмислення навчання офіцерів / В. М. Телелим, Р. І. Тимошенко, Ю. І. Приходько // Оборонний вісн. – 2015. – № 1. – С. 24–32.
2. **Методика** навчання і наукових досліджень у вищій школі / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. – К. : Вища шк., 2003. – 323 с.
3. **Кловак Г. Т.** Основи педагогічних досліджень : навч. посіб. для студ. пед. спец. вищ. навч. закл. / Г. Т. Кловак. – Чернівці, 2003. – 259 с.
4. **Шкатула О. П.** Проблеми використання навчальних ресурсів курсантами ВНЗ при вивченні суспіль-

ствознавчих дисциплін / О. П. Шкатула // Укр. пед. журн. – 2017. – № 1. – С. 104–109.

5. **Дані досліджень Інтернет-аудиторії України.** Топ-25 сайтів у травні 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://inau.ua/sites/default/files/file/1609/traven\\_2016.pptx](http://inau.ua/sites/default/files/file/1609/traven_2016.pptx) (дата звернення 20.05.2016) – Назва з екрана.

6. **Венцева Н. О.** Історія України. Тренувальні тести: 7 – 11 класи [Електронний ресурс] / Н. О. Венцева, А. О. Федчиняк; за заг. ред. К. О. Баханова. – Х. : Вид. група „Основа”: „Тріада+”, 2008. – 205 с. – Режим доступу : <http://e kniga.in.ua/product/istoriya-ukr-7-11-kl-testu> (дата звернення 10.04.2016) – Назва з екрана

7. **Указ Президента України № 133/2017** „Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 28 квітня 2017 року „Про застосування персональних спеціальних економічних та інших обмежувальних заходів (санкцій)” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/1332017-21850> (дата звернення 20.05.2017) – Назва з екрана.

\* \* \*

**Шкатула О. П.** Перевірка ефективності методики використання інтернет-ресурсів курсантами в процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін

У статті проаналізовано хід і результати експерименту щодо застосування методики використання інтернет-ресурсів курсантами вищих військово-навчальних закладів у процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін. На основі практичного досвіду, отриманого в результаті проведеного у 2015 – 2016 роках педагогічного експерименту, розкрито дієвість методики. Експеримент проводився під час вивчення курсантами навчальної дисципліни „Історія України і української культури”. У процесі підготовки експерименту виявлено характерні особливості, що вплинули на вибір способу використання ресурсів мережі. Зокрема, ними були: сувора регламентація

часу навчальної роботи курсантів, наявність у них необмеженого доступу до мережі; використання в процесі підготовки до занять власних засобів доступу до Інтернету, систематичне відвідування ресурсів соціальних мереж. Відзначено, що для проведення експерименту в якості базового інтернет-ресурсу обрано соціальну мережу, що дозволило встановити комунікаційні зв'язки між учасниками експерименту. У структурі соціальної мережі організовано предметну групу закритого типу, доступ до якої мали виключно курсанти-учасники формувального етапу експерименту. На сторінці групи, створеної в соціальній мережі, розміщено навчальні матеріали, покликання на зовнішні інформаційні джерела мережі, ресурси для самоперевірки та ін. У ході експерименту створений ресурс використано для обговорення проблемних питань дисципліни, виконання групових та індивідуальних завдань, проведення консультацій. Взаємини між педагогом і курсантами під час експерименту отримали партнерський характер. Зазначено, що курсанти експериментальних груп показали більш високі результати навчальної діяльності порівняно з курсантами контрольних груп, що свідчить про ефективність використаної методики.

*Ключові слова:* Інтернет, інформаційні ресурси, методика, суспільствознавчі дисципліни, соціальні мережі, експеримент.

#### **Шкатула А. П. Проверка эффективности методики использования интернет-ресурсов курсантами в процессе изучения обществоведческих дисциплин**

В статье анализируется ход и результаты эксперимента по применению методики использования интернет-ресурсов курсантами высших военно-учебных заведений в процессе изучения общественных дисциплин. На основе практического опыта, полученного в результате

проведенного в 2015 – 2016 годах педагогического эксперимента, раскрывается действенность методики. Эксперимент проводился в ходе изучения курсантами учебной дисциплины „История Украины и украинской культуры”. В процессе подготовки эксперимента выявлены характерные особенности, повлиявшие на выбор способа использования ресурсов сети. В частности, ими были: строгая регламентация времени учебной работы курсантов, наличие у них неограниченного доступа к сети; использование в процессе подготовки к занятиям собственных средств доступа к Интернету, частое посещение ресурсов социальных сетей. Отмечается, что для проведения эксперимента в качестве базового интернет-ресурса была выбрана социальная сеть. Это позволило установить коммуникационные связи между участниками эксперимента. В структуре социальной сети организована предметная группа частного типа, доступ к которой имели исключительно курсанты-участники формирующего этапа эксперимента. На странице группы, созданной в социальной сети, были размещены учебные материалы, ссылки на внешние информационные источники сети, ресурсы для самопроверки и др. В ходе эксперимента созданный ресурс использовался для обсуждения проблемных вопросов изучаемой дисциплины, выполнения групповых и индивидуальных заданий, проведения консультаций. Взаимоотношения между педагогом и курсантами в ходе эксперимента приобрели характер партнерских. Указывается, что курсанты экспериментальных групп показали более высокие результаты учебной деятельности по сравнению с курсантами контрольных групп, что свидетельствует об эффективности используемой методики.

*Ключевые слова:* Интернет, информационные ресурсы, методика, общество-



ведческие дисциплины, социальные сети, эксперимент.

**Shkatula A. P. The Effectiveness Check of the Methodology on Internet Resources Usage by Cadets in Social Sciences Studying**

The article analyses the process of the experiment conduction and its results as of the application of the methodology of using Internet resources by cadets of higher military educational institutions in the process of social sciences studying. Based on the practical experience obtained in the result of pedagogical experiment conducted in 2015 – 2016, the effectiveness of the methodology reveals itself. The experiment was carried out in the course of cadets' studying the academic discipline „History of Ukraine and Ukrainian culture”. While preparing for the experiment, the characteristic features that influence the choice of the way of using the network resources were revealed. In particular, they were: strict regulation of the time for cadets' training, their unlimited access to the network; use of their own means of Internet access in the process of preparation for training sessions, frequent addressing to social network resources. It is noted that for the experiment conduction, a social network was chosen as the basic Internet resource. This enabled the researchers to establish communication links between the participants of the experiment. A subject-matter group of a private type was organized within the social network, access to which was granted exclusively to the cadets participating in the forming stage of the experiment. The page of the group created in the social network, provided educational materials, links to external information sources of the network, resources for self-testing, etc. In the course of the experiment, the created resource was used to discuss problematic issues of the discipline under study, perform group and individual

assignments, and conduct consultations. The relationship between the teacher and cadets in the course of the experiment has acquired the partnership character. It is indicated that the cadets of the experimental groups showed higher results of the training activity in comparison with the cadets of the control groups, which indicates the effectiveness of the method used.

*Key words:* internet, information resources, methodology, social sciences, social networks, experiment.

*Стаття надійшла до редакції 26.05.2017 р.*

*Прийнято до друку 14.06.2017 р.*

*Рецензент – д. п. н., проф. Караман О.Л.*

# ПОЗАКЛАСНА РОБОТА З ІСТОРІЇ В СИСТЕМІ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

|| **НЕТЬОСОВ С. І.**  
**НЕТЬОСОВА С. Ф.**

УДК 94 : 373.5.017](100+477)

**У**КРАЇНА переживає складні часи, що вимагає від кожного з нас любові до своєї Батьківщини, активності, ініціативи, творчості, готовності до пошуку, бажання, умінь та можливостей знаходження компромісу для вирішення складних, гострих, багатовимірних і неоднозначних питань. Особливо ці питання є актуальними для вчителів школи, тому важливого значення в системі роботи вчителя історії займає виховна та позакласна робота, спрямовані на формування особистості, якій притаманні духовність, патріотизм, порядність, готовність протистояти глобальним викликам сучасності, що є фундаментом Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді [1].

Аналіз сучасних публікацій свідчить, що проблемі організації виховної діяльності, особливо аспектам національно-патріотичного виховання, сьогодні надається значна увага вчительським корпусом України. Зазначені аспекти розглянуто в студіях О. Бурлаки, Л. Гой, О. Гончарик, І. Гончарова, Л. Киян, Л. Нежданової, Н. Олефіренко, Т. Отрошко, С. Ходоровської та інших учителів-предметників, які діляться

досвідом формування толерантності, культури мовлення, вирішують проблеми формування духовних цінностей у процесі впровадження проектної методики гуманістично-патріотичного спрямування.

Залежно від науково-теоретичної та методичної підготовки вчителя, його життєвого та педагогічного досвіду, суспільно-політичної ситуації, яка виникає в державі, конкретному населеному пункті, в окремій школі, класі, з'являється потреба вдосконалення наявних і пошук нових форм, методів, прийомів та підходів до позакласної роботи вчителя, що викликає необхідність узагальнення досвіду, висвітлення та обговорення особливостей вирішення питань національно-патріотичного виховання.

*Мета статті* полягає в аналізі підходів до національно-патріотичного виховання учнівської молоді в позакласній роботі вчителя історії.

Вирішення проблем патріотичної спрямованості є складовим елементом загальної системи виховання, яку реалізує вчитель історії [2; 3]. У навчальних закладах м. Дніпра питання національно-патріотичного виховання втілюються в системі урочної та позаурочної діяльності, яка містить заходи шкільного, районного, міського, обласного та всеукраїнського масштабів у формі

конкурсів, дебатів, турнірів, змагань, олімпіад, волонтерських заходів, зустрічей з героями АТО та членами їхніх сімей, переселенцями з Криму та Донбасу тощо. Учні беруть участь у заходах предметної та позапредметної спрямованості з української мови, історії України, всесвітньої, історії рідного краю, правознавства, географії, екології та інших предметів. Особливо цікавими для дітей є нестандартні, нетрадиційні підходи, які викликають щире зацікавлення, активність, творчість учнів, роблять їх суб'єктами діяльності й мають більш значущий виховний вплив [4].

Розглянемо деякі аспекти реалізації зазначеної проблеми на прикладах організації національно-патріотичного виховання вчителями історії загальноосвітніх закладів м. Дніпра, де позакласна робота та навчальна діяльність на уроках є взаємопов'язаними елементами структури виховання, які доповнюють і конкретизують один одного.

Важливе значення для виховання патріотизму, любові до Батьківщини, формування навичок самостійності, удосконалення мовленнєвої та інформаційно-комунікаційної компетентностей мають виховні позакласні заходи суспільно-політичного значення. Так, на початку 2015/2016 н. р. в 11-му класі КЗО „СЗШ № 123” ДМР м. Дніпра стартував проект „Герої нашого часу”, у якому були задіяні **всі учні класу**. Двоє учнів або кожний учень індивідуально обирали історичну особу, яка, на їхню думку, зробила найбільш вагомий внесок у становлення, розбудову або розвиток України, і тому школярі вважають цю особу особливо значущою в історії сучасної України. Головні цілі проекту – познайомитися більш детально з поняттям „герой”, з діяльністю людей, яких можна вважати видатними особами сьогодні-

шнього часу й нашої країни, усвідомити роль неординарної людини в житті держави й суспільства на сучасному етапі, отримати навички дослідницької діяльності. Довести свою позицію учні мали шляхом підготовки доповіді та публічного її представлення. Аудиторія учнів 9 – 11-х класів через голосування формувала рейтинг учасників, які на загальних класних годинах протягом кількох тижнів знайомили школярів із результатами своїх досліджень та узагальнень. У запропонованих доповідях були представлені вчені, художники, письменники, Герої Небесної сотні та АТО, які є гордістю та надбанням нашої Батьківщини.

Усі доповіді та презентації викликали увагу й гордість за наших співвітчизників. Найбільшу зацікавленість мав матеріал про волонтерів, які працюють у зоні АТО. Голосування присутніх надавало додатковий стимул змагальності для авторів доповідей та презентацій. З великим задоволенням автори проектів виступали перед учнями 5 – 8 класів на виховних годинах. Успіх участі в проекті залежав виключно від самого учасника, якому треба було підібрати матеріал та цікаво його репрезентувати і в електронній, і в усній формі. Зрозуміло, що в цьому випадку цінувалося вільне володіння матеріалом, емоційність виступу, вміння встановити контакт з аудиторією. Під час підготовки презентацій учні задіяли свої вміння пошуку та відбору інформації і в шкільній бібліотеці, і в Інтернеті, навички роботи з програмами з обробки аудіо- та відеофайлів.

Отже, проект „Герої нашого часу”, проведений у школі, став суттєвим чинником патріотичного виховання, презентував учням високі ідеали служіння Батьківщині, сприяв розвитку та формуванню історичних і загальнопредметних компетентностей школярів.

Починаючи з 2014 р., ліцеїсти КЗО „Міський юридичний ліцей” ДМР

(м. Дніпро) активно беруть участь у дебатному русі: міському, всеукраїнському та міжнародному. Учасники дебатного клубу (учні 9 – 11 класів) грають у різних форматах: і в традиційних для міста – Карла Поппера, Всесвітньому шкільному, і в новому – німецькому форматі „Молодь дебатує”, який існує в рамках українсько-німецького проекту з 2016 року [5].

Дебати є потужним механізмом впливу на формування громадянської та національної самосвідомості, активної життєвої позиції, критичного підходу до дійсності. Такі теми, як „Чи ідентичні поняття „громадянин” і „патріот?””, „Справжній патріот повинен купувати продукцію тільки вітчизняного виробника”, „Символи України, що презентують країну” тощо, потребують роздумів, ретельної пошукової роботи, критичного підходу до матеріалу. Учасник дебатного раунду повинен представити свої аргументи та довести їх фактами – застосувати статистику, думки експертів, науковців, міжнародний досвід, законодавчу базу, реальні життєві ситуації. Ця робота потребує вміння працювати з інформацією, проводити її відбір, аналіз, компонування, систематизацію, узагальнення, формулювання висновків. Особливим аспектом дебатів є опрацювання понять, їх правильне тлумачення та застосування. Одна із найважливіших засад дебатної технології – комунікація всіх учасників і між собою в команді, і між двома командами – командами-опонентами за принципом „Не тільки слухати, але й чути”. Обмін інформацією під час дебатів, доведення своєї позиції, уміння прислухатися до аргументації візаві дає можливість вирішення головного завдання соціального розвитку – бачити проблему, розуміти її, скласти план її ліквідації.

Зацікавленість ліцеїстів у дебатному русі надає вчителям нових аспектів в організації

виховної діяльності із формування самосвідомості, громадянських почуттів учнів, активності у виявленні проблем, розробці системи заходів із вирішення актуальних завдань міського та загальнодержавного рівня, формує в школярів відчуття співпричетності до проблем Батьківщини, пошуку шляхів вирішення значущих питань сьогодення для кожної особистості та суспільства взагалі – сприяє формуванню небайдужого члена суспільства, патріота міста й країни.

Також у 2017 р. Міський юридичний ліцей м. Дніпра відновив свою участь у Всеукраїнському турнірі юних істориків, який є потужним системним заходом розвитку активності, громадянськості, патріотизму, формування компетентності учнів та конкурентоспроможності. Серед завдань турніру 2017 р., що виносилися для відбіркових раундів, більше половини були зорієнтовані на дослідженні історії України, різних її аспектів і періодів від XI до XXI ст., наприклад, „Мелетій Смотрицький: європейський просвітник чи український церковний діяч XVII ст.”, „Павло Полуботок: жертва бюрократичних інтриг чи заручник власних принципів?”, „Вибори до Законодавчої комісії 1767 – 1768 рр. в Україні: прояв ілюзорної демократії чи завуальована спроба розколу українського суспільства?”, „Микола Костомаров: російський історик чи перший класик української історичної науки?”. Запропоновані теми мають контраверсійний характер, актуальні, потребують наукового дослідження учнів, визначення власної позиції, аргументованого доведення й активного відстоювання, що може бути ефективно реалізовано на основі командної роботи.

У рамках турніру учень повинен уміти підготувати доповідь на основі сучасних досягнень історичної науки, аргументовано



провести опонування позиції суперника, обґрунтовано рецензувати виступ учасників, узяти активну участь у полеміці з проблеми теми тощо. Зрозуміло, що формування зазначених навичок, умінь і компетенцій учнів можливо тільки в результаті системної кропіткої роботи вчителя на кожному уроці, що безумовно поєднується із системою організації та проведення значної за обсягом позаурочної роботи. Результатом діяльності вчителів історії є формування компетентного, освіченого учня, який займає активну громадянську позицію, є переконаним патріотом України.

Одна з центральних тем в історії України та всесвітньої історії 11-го класу – Друга світова війна (1939 – 1945 рр.). Гострі питання та проблеми цього історичного періоду викликають неоднозначні оцінки та підходи до вирішення, що особливо важливо в умовах російської агресії проти нашої країни, а тому не можуть бути залишеними поза увагою вчителя історії в рамках системи виховної роботи на уроці та в позакласній діяльності.

З усього переліку складних питань особлива увага у 2016/2017 н. р. учителями КЗО „СЗШ № 123” ДМР була сконцентрована на проблемі „Хто винний у розв'язанні Другої світової війни?” Після вивчення відповідної теми на уроках курсів питання вирішувалося на підсумковому заході у формі судового процесу. Для підготовки до судового засідання **кожен** з учнів 11-го класу отримав конкретну роль відповідно до форми заходу – судді, прокурора, адвоката, присяжного або експерта в галузі військових справ, економіки чи міжнародного права. Сторони обвинувачення та захисту самостійно підбирали групи свідків, експертів, відео- та фотоматеріали. Для роботи над відбором

фактів, аргументів і підготовкою до виступу творчі групи та окремі учасники процесу активно використовували хронікально-документальні та науково-публіцистичні фільми, спогади ветеранів, свідчення очевидців та жертв війни. Важливим джерелом інформації стали домашні фотоархіви, на основі яких влаштовувались фотовиставки, учні активно задіяли можливості Інтернету та соціальних мереж, консультувалися на форумах, монтували відеофрагменти та аудіофайли до процесу.

Важливим результатом підготовки та проведення заходу стало формування таких духовних якостей особистості, як патріотизм, загострене відчуття справедливості, толерантність, співчуття до жертв війни, негативне ставлення до агресії та насильства, нетерпимості до расизму та ксенофобії.

Поряд з вирішенням завдань виховного характеру реалізуються проблеми розвитку особистості, формування компетенцій учнів. У процесі вивчення теми, підготовки та проведення заходу в учнів розвивалися та вдосконалювалися навички роботи з навчальною та науково-публіцистичною літературою, старшокласники вчилися відбирати, систематизувати, аналізувати та узагальнювати історичний матеріал, удосконалювали компетентність історичного мовлення, інформаційну компетентність, уміння формулювати, аргументувати власну думку та активно відстоювати її в дискусії. Підбір аргументації, певна обмеженість у часі для виступу змушували учнів прискіпливо ставитись до підготовки, що позитивно впливає на розвиток критичного мислення кожного з учасників. Проведений захід сприяв формуванню загальних, суспільствознавчих та історичних компетенцій учнів, критичності мислення, самостійності, відповідальності, уміння працювати в групі.

Позакласна робота з матеріалами теми „Друга світова війна (1939 – 1945 рр.)” та „Україна під час Другої світової війни (1939 – 1945 рр.)” мала своє логічне продовження в проведенні конференції за участю 11-класників на тему „Невідома війна”. Питання, які обговорювалися на форумі, не дуже детально розглядаються на уроці, тому для дослідження учням були запропоновані такі теми: „Голокост в Україні під час Другої світової війни”, „Голокост на Дніпропетровщині у 1941 – 1943 рр.”, „Трагедія Бабиного Яру”, „Стратегія виживання на окупованій території”, „Військовополонені в роки Другої світової війни, їхнє становище та статус”, „Остарбайтери, їхнє становище та доля”, „Роми в умовах „нового порядку”, „Табори смерті як прояв людиноненавистницької політики”, „Концтабори в Україні під час німецько-фашистської окупації”, „Колабораціонізм, його форми та прояви”, „Сегрегація під час фашистської окупації”, „Праведники народів світу” серед українців” тощо.

Учні повинні були представити свою роботу у формі доповіді на 5 – 7 хв. у супроводі презентації. Важливим аспектом конференції стала демонстрація учнями вміння публічного виступу, який би заохочував присутніх узяти участь в обговоренні питання та викликав би певну емоційну реакцію, співпереживання. Особливо це вдалося учням, які представляли доповідь на тему „Депортація кримських татар у 1944 році”.

Система виховної роботи в рамках теми „Друга світова війна” шкільних курсів історії зорієнтована на аргументовану критику фашистської людиноненавистницької ідеології, політики та практики її реалізації, формування почуттів співпереживання та співчуття жертвам терору та насильства, розуміння необхідності проти-

стояння тоталітаризму та авторитаризму в сучасних формах його прояву, виховання любові до Батьківщини та розуміння необхідності її захисту від будь-яких посягань на її свободу та незалежність. Усі заходи, які проводились, обов'язково розглядалися в контексті тієї героїчної боротьби, яку веде сьогодні наш народ на теренах Донбасу з агресією РФ та її ставлеників.

Отже, патріотичне виховання, яке реалізують учителі історії, будується на основі проектних технологій, які включають у свою систему урочну та позаурочну діяльність, як взаємопов'язані, взаємозалежні, взаємодоповнювальні елементи, основна мета яких спрямована на відхід від страждальницько-плачучого бачення історії України до виховання життєстверджувального, мажорного підходу до розуміння майбутнього нашої держави. Усі проекти викликають зацікавленість учнів, вимагають активної діяльності кожного школяра, сприяють формуванню загальнопредметних компетенцій, історичної компетентності, зорієнтовані на виховання свідомих громадян України, які розуміють значення таких категорій, як свобода, незалежність, любов до Батьківщини та готові до захисту й відстоювання цих цінностей.

Подальшого дослідження потребують проблеми, пов'язані з нестандартними та нетрадиційними формами й методами організації національно-патріотичного виховання сучасних школярів.

## Література

1. **Концепція** національно-патріотичного виховання дітей та молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osv%D1%96ti/konczepczyia-naczionalno->

patriotichnogo-vixovannya-ditej-ta-molodi.html

**2. Нетьосов С. І.** Інформаційно-комунікаційні технології у системі позакласної роботи вчителя історії / С. І. Нетьосов, С. Ф. Нетьосова // Наук. пр. вищого навч. закл. „Донецький національний технічний університет”. Сер. : „Педагогіка, психологія і соціологія”. – Вип. 1(13). – Донецьк, 2013. – С. 279 – 285.

**3. Нетьосов С. І.** Використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі виховної роботи вчителя історії / С. І. Нетьосов, С. Ф. Нетьосова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – Вип. 44. – С. 103 – 107. – Режим доступу : [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/44/visnuk\\_16.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/44/visnuk_16.pdf)

**4. Пометун О. І.** Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2005. – 328 с.

**5. У фіналі українсько-німецького проекту „Молодь дебатує”** старшокласники дискутували стосовно 12-річного навчання в школах [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/usinovivni/novini-oblastej/2016/12/19/u-finali-ukrayinsko-nimeczkogo-proektu-%C2%ABmolod-debatue%C2%BB/>

\* \* \*

### **Нетьосов С. І., Нетьосова С. Ф. Позакласна робота з історії в системі національно-патріотичного виховання школярів**

Виховання патріотів особливо актуально для України сьогодні в умовах агресії з боку РФ. У статті досліджено позаурочну діяльність учителя історії, спрямовану на реалізацію національно-патріотичного виховання школярів.

Розкрито, що проект „Герої нашого часу”, участь у німецько-українському форматі „Молодь дебатує” вчить учнів

працювати з інформацією, виховує громадянські почуття, формує відчуття співпричетності до проблем Батьківщини, сприяє становленню патріота країни. Всеукраїнський турнір юних істориків розвиває активність, громадянськість, патріотизм, формує компетентність школярів. Судове засідання „Хто винний у розв'язанні Другої світової війни?”, конференція старшокласників „Невідома війна” спрямовані на розвиток співчуття жертвам війни, формування толерантності, негативного ставлення до агресії та насильства, нетерпимості до расизму та ксенофобії, виховують любов до Батьківщини, розуміння необхідності захисту від посягань на її свободу та незалежність. Визначено, що національно-патріотична діяльність повинна реалізовуватися на основі життєстверджувального підходу до розуміння майбутнього держави.

*Ключові слова:* національно-патріотичне виховання, позаурочний захід, проектна діяльність, історична компетентність, загальнонавчальна компетентність.

### **Нетёсов С. И., Нетёсова С. Ф. Внеклассная работа по истории в системе национально-патриотического воспитания школьников**

Воспитание патриотов особенно актуально для Украины сегодня в условиях агрессии со стороны РФ. В статье исследуется система внеурочной деятельности учителя истории, направленная на реализацию национально-патриотического воспитания школьников. Раскрыто, что проект „Герои нашего времени”, участие в немецко-украинском формате „Молодёжь дебатует” учит учащихся работать с информацией, воспитывает гражданские чувства, формирует ощущение сопричастности к проблемам Отчизны. Всеукраинский турнир юных историков способствует развитию активности, гражданственности, патри-

отизма, формирования компетентности школьников. Судебное заседание „Кто виноват в развязывании Второй мировой войны?“, конференция старшеклассников „Неизвестная война“ направлены на развитие сочувствия жертвам войны, формирование толерантности, негативного отношения к агрессии и насилию, воспитание готовности к защите Родины. Определено, что национально-патриотическое воспитание должно реализовываться на основе жизнеутверждающего подхода к пониманию будущего страны.

*Ключевые слова:* национально-патриотическое воспитание, внеурочное мероприятие, проектная деятельность, историческая компетентность, общеучебная компетентность.

**Netyosov S., Netyosova S. Extracurricular work on history in terms of the national-patriotic education of students**

The patriots upbringing is one of the forms of taking care of the country's future. This question is of current importance particularly for today's Ukraine due to the Russian Federation aggression towards our country. The project „The heroes of our time“, the participation in the German-Ukrainian format of „The youth is debating“ teaches students how to work with the information, cultivates the sense of citizenship, generates the feeling of involvement in the motherland problems and contributes to the country patriot formation. The Ukrainian tournament of young historians is the powerful means of the activeness, citizenship and patriotism cultivation, the students' competence formation. The court session „Who is guilty of The Second World War resolution?“, the conference for the senior students „The unknown war“ are directed at the cultivation of the sympathy to the war victims, the formation of tolerance, the negative attitude towards the aggression and violence, the rejection of racism and xenophobia, raise the love to the motherland

and understanding of the necessity to protect it from the encroachment on its freedom and independence. The authors come to the conclusion that the national-patriotic activities should be carried out due to the life-asserting approach to the understanding of the country future, bring up the conscious citizens, the patriots of Ukraine.

*Key words:* national-patriotic education, extracurricular activity, the project activity, the historical competence, the general educational competence.

*Стаття надійшла до редакції 15.05.2017 р.*

*Прийнято до друку 14.06.2017 р.*

*Рецензент – д. п. н., проф. Ваховський Л.Ц.*



**МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ****ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПОКАЗНИКИ ОЦІНЮВАННЯ****БРЕЖНЄВА О.Г.****УДК 372.851(045)**

**Н**ЕОБХІДНІСТЬ створення повного та об'єктивного діагностичного інструментарію для оцінки стану організації математичного розвитку дітей дошкільного віку назріла давно. У педагогічній науці до цього часу відсутня уніфікована система критеріїв і показників щодо оцінки стану математичного розвитку дошкільників. На рівні дисертаційних праць кожний автор самостійно здійснює вибір критеріїв, установлює показники й виводить рівні з огляду на аспектні особливості досліджуваного явища. Отже, діагностичні методики оцінювання математичних досягнень дітей здебільшого відповідають частковим завданням конкретного дослідження й не вирішують завдання комплексного оцінювання загального стану організації математичного розвитку в нашій країні.

Чимало авторських методик оцінювання математичного розвитку зорієнтовані на дітей старшого дошкільного віку (Л. Гайдаржийська [1], Л. Зайцева [2], С. Татарінова [3], Т. Степанова [4], К. Щербакова [5] та ін.) і не враховують специфіку математичного розвитку дітей молодшого і середнього дошкільного віку. Відсутність комплексної діагностики математичного розвитку дошкільників призводить до того, що реальний процес математичної підготовки в дошкільних навчальних

зкладах України часто здійснюється без урахування змін в інтелектуальному й психічному розвитку дітей різних вікових груп, готовності вихователів до реалізації завдань математичного розвитку дітей, середовищних впливів на якість засвоєння й активність пізнавальних процесів тощо. Отже, з одного боку, у науці й практиці наявна велика кількість різних методів і способів оцінки математичного розвитку дітей, і це дає можливість вибору та комплектування на цій основі нових діагностичних методик, а з іншого – відчувається необхідність формування комплексної програми діагностики стану математичного розвитку дітей, педагогічних умов її здійснення, якості підготовленості вихователів тощо на основі нових критеріїв і показників. Зазначені протиріччя підтверджують необхідність створення програми оцінки стану організації математичного розвитку дітей дошкільного віку, заґрунтованої на принципах доцільності, повноти, системності та комплексності.

Українськими та зарубіжними дослідниками проблем математичного розвитку розроблено й апробовано діагностичні програми оцінювання навчальних досягнень дітей (Н. Баглаєва [6], Л. Баряєва [7], Г. Белошиста [8], Л. Вороніна [9], Л. Гайдаржийська [1], Л. Зайцева [2], Т. Степанова [4], О. Фунтикова [10], С. Татарінова [3], Т. Павлюк [11] та ін.). Аналіз наявного діагностичного інструментарію

підтверджує різноманітність критеріальних підходів до оцінювання математичної підготовленості дітей. Так, у докторському дослідженні О. Фунтикової [10, с. 152 – 257] у якості провідного критерію оцінювання рівня розумового розвитку дитини визначено характер сформованих математичних знань. Застосувавши метод однофакторного дисперсійного аналізу, дослідниця довела зв'язок між фактором психодинамічної характеристики дітей 3 – 7 років і результатом засвоєння знань, умінь та навичок. Своєю чергою, Л. Зайцевою [9, с. 82 – 94] на рівні кандидатської дисертації розроблено діагностику елементарної математичної компетентності старших дошкільників на основі структурних компонентів ключового поняття „елементарна математична компетентність”: мотиваційний, змістовий, дійовий складники. Серед провідних критеріїв оцінки якості математичних знань Т. Степановою [4, с. 62 – 89] виділено індивідуальні рівні сформованості математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку. Також визначено та охарактеризовано параметри логіко-математичної компетентності Л. Плетеницькою і К. Крутій [12, с. 87 – 88]. Аналогічні спроби здійснено Л. Баряєвою [7], Т. Павлюк [11], С. Татаріною [3] та ін. Аналіз змісту авторських діагностичних методик для дошкільників засвідчує, що більшість з них спрямовані на виявлення в дітей актуального рівня математичних знань, умінь та навичок і майже не враховують ступінь розуміння або нерозуміння дитиною математичного змісту. Проте процеси розуміння прямо впливають на якість засвоєння математичного матеріалу, спираючись на чуттєво-емоційну зону сенсорної системи дитини, вмикають механізми осягання дошкільниками смислу математичних понять і зв'язків між ними. В останні роки значний внесок у діагностику розуміння математики зроблено вченими в галузі шкільної й вищої математичної освіти. Серед зарубіжних досліджень назовемо праці А. Ніколау і Д. Пітта-Пантазі

[13], які виділили шість чинників для оцінки розуміння учнями математичного поняття „дроби”: індуктивне розміркування; визначення й математичне пояснення; аргументація й обґрунтування; смисл дробової величини тощо. Водночас їхній підхід однобічний, оскільки критерії розуміння розглянуто в межах тільки одного поняття „дроби” й не враховують загального механізму розуміння учнями математичних понять. Інші зарубіжні дослідники Дж. Галарджо і Дж. Гонзалез [14, с. 10 – 15] обґрунтовують принцип розуміння математики учнями початкових класів і в якості критерію оцінювання встановлюють структуру знання: епістемологічну (синтаксис знань) і феноменологічну (форма знання). Низка дослідників для діагностики розуміння виділяє знання, уміння й навички, які можуть бути сформовані на конкретному рівні розуміння (Н. Коржавіна [15], С. Некрасова [16], Д. Рукосуєва [17] та ін.). Розглядувані нами методики діагностики розуміння стосуються дітей шкільного віку і студентів ВНЗ, які вивчають математичні дисципліни. Доцільність деталізації процесів розуміння щодо дошкільників зумовлена тим, що проектування нашої технології математичної підготовки дітей спирається на психологічні механізми розуміння в освоєння математичного змісту. На нашу думку, саме процес розуміння слугує основою в засвоєнні дитиною знань про математичну дійсність. Пояснимо це. Кінцевою метою процесу математичного розвитку дошкільників має стати новий якісний стан особистості, який констатується як рівень математичної розвиненості. Математичну розвиненість ми позначаємо як інтегровану якість особистості, що складається з базису та надбудови. Базис становлять математичні знання, уміння й навички. Надбудову утворюють пізнавальні процеси: математичне мислення й *розуміння математичного змісту*, першооснови світогляду; здібність до самореалізації; духовно-моральний розвиток; розумові якості (обчислювальні здібності, мовленнєва

гнучкість, просторова орієнтація, пам'ять, здібності до розмірковувань, швидкість сприйняття інформації й прийняття рішень тощо). Отже, процес розуміння як пізнавальна процедура пов'язаний з осмисленням і впливає на усвідомлення дитиною цілісного математичного змісту. Тому доцільність діагностики математичної розвиненості з опорою на психологічні механізми процесу розуміння не викликає сумнівів, оскільки дозволяє визначити і сформовані математичні знання, уміння та навички, і ступінь розуміння математичного змісту дітьми. Цей принцип ми обґрунтували в попередніх публікаціях (О. Брежнева [18, с. 85–87]).

Ураховуючи викладені вище положення, а також дослідження дискусійних положень у сфері інструментального забезпечення діагностичних вимірювань (Л. Зайцева [2], С. Некрасова [16], Д. Рукосуєва [17], Т. Степанова [4], О. Фунтикова [10] та ін.), маємо визнати, що найбільш доцільним для здійснення оцінки стану організації математичного розвитку є полікритеріальний підхід. Обрання означеного підходу пояснюється комплексністю та багатовимірністю поняття „математичний розвиток дітей дошкільного віку”, що вимагає оцінювання його за багатьма кількісними та якісними величинами. У нашій експериментальній програмі задіяно чотири критерії: 1) оцінка активного середовища сенсорно-пізнавального простору як чинника математичного розвитку дітей; 2) вивчення *індивідуально-типологічних особливостей математичного розвитку дітей дошкільного віку*; 3) вивчення рівня й характеру методичного забезпечення математичного розвитку дітей дошкільного віку; 3) оцінка кадрового потенціалу до здійснення завдань математичного розвитку дітей дошкільного віку.

Метою публікації є опис діагностичної програми за одним з чотирьох критеріїв – індивідуально-типологічні особливості математичного розвитку дітей 3 – 6 років; обґрунтування механізму обрахунку

результатів діагностичного обстеження дітей за трьома показниками розуміння математичного змісту: глибиною, повнотою й покриття тезаурусом дитини.

Як зазначено вище, у якості провідного критерію для визначення рівня математичного розвитку дітей дошкільного віку нами обрано індивідуально-типологічні особливості математичного розвитку дітей 3 – 6 років. При визначенні критеріїв та розробці механізмів обрахування результатів обстеження нами застосовано матеріали Д. Рукосуєвої [17, с. 450 – 451], адаптовані для нашого дослідження. У якості ключових виділено показники глибини, повноти й ступеня покриття тезаурусом, які дозволяють визначити не тільки рівень математичних знань дітей, а й міру розуміння дитиною математичного змісту.

Вибір цих показників не випадковий і продиктований низкою об'єктивних причин. По-перше, важливо з'ясувати не тільки те, що дитина 3 – 6 років „знає” або „не знає” з математики. Як було пояснено вище, математична розвиненість дошкільника визначається не кількістю наявних у дитини математичних знань, тобто ступенем інформованості, а перш за все глибиною її проникнення в суть математичних понять, уміння оперувати з математичним матеріалом, знаходити численні зв'язки в предметах і об'єктах навколишньої дійсності. Надане нами визначення поняття математичної розвиненості відбиває саме такий смисл. По-друге, мета діагностування полягає у визначенні *міри розуміння*, тобто рівня розуміння змісту і смислу математичних понять і відношень між ними, уміння знаходити прихований зміст математики в об'єктах навколишньої дійсності, інтерпретувати його та застосовувати в змінених умовах. Саме цими причинами пояснюється вибір зазначених вище показників розуміння дитиною математичного змісту.

Міра розуміння як вимірювальний еталон для кількісної оцінки рівня розуміння математичного змісту дошкільниками обраховується за спеціальною процедурою. Прокоментуємо її. В експерименті беруть

участь два суб'єкти: експериментатор і дитина. Назвемо експериментатора джерелом інформації, а дитину – приймачем інформації. Під час експериментальних дослідів між ними встановлюється комунікаційний зв'язок, вони взаємодіють. Якщо загальний обсяг відображеної дитиною інформації математичного змісту приймемо за  $X$ , тоді відношення кількості переданої інформації джерелом (експериментатором), в семантичних одиницях, практичних діях, образах, до кількості опрацьованої інформації приймачем (дитиною) можна прийняти за *міру розуміння*.

Показниками вимірювання розуміння має стати відношення за кількістю вхідних і відображених образів і за якістю цих образів, тобто за глибиною й повнотою, ступенем покриття. Отже, вимірювання розуміння дитиною математичного змісту визначається за трьома показниками: *глибиною й повнотою образів, а також ступенем покриття тезаурусом*. Обґрунтуємо їх. Перший показник – *глибина розуміння*. Характеризується змістом структури образу, його зв'язків і смислу відношень між іншими образами, включеності його в класи й підкласи понять. Інакше кажучи, якщо при сприйнятті об'єкта в уяві дитини формується його образ з чіткою ієрархічною структурою, який включає всі необхідні зв'язки, а також смислові відношення з іншими образами, то це вказує на більш глибоке розуміння дитиною розглядуваного об'єкта. Другий показник – *повнота розуміння об'єкта при його сприйнятті*. Характеризується кількістю можливих і уявних в образах властивостей і зв'язків між ними. Інакше кажучи, повноту розуміння об'єкта можна визначити як об'єкт інформації уявного образу. У зв'язку з цим ступінь розуміння сприйнятого об'єкта можна визначити як глибину й повноту уявного образу, тобто вмінням дитини виділити в об'єкті головні, суттєві ознаки, властивості тощо, зіставити їх з потрібними, релевантними (відповідними реальному змісту) образами. Третій показник – *ступінь покриття повідомлення*

*тезаурусом приймача*. У будь-якому завданні, пропонованому дитині, містяться образи кількох об'єктів і понять. Ступінь розуміння повідомлення визначимо як інтегральну глибину й повноту розуміння окремих його образів. Отже, крім глибини й повноти розуміння, доцільно ввести третю характеристику – ступінь покриття повідомлення тезаурусом приймача, наприклад, із зовнішнього середовища надійшло повідомлення обсягом  $N$ , тобто обсяг цього повідомлення становить  $N$  семантичних одиниць, а приймач (дитина) відобразив (активізував у зоні пам'яті і сформував у зоні уяви)  $X$  образів. Тоді ступінь покриття буде визначатись відношенням:

$$K_{\text{покриття}} = \frac{X}{N}$$

При цьому якість кожного образу в цій формулі не враховується, оскільки глибина й повнота розглядається у вигляді окремих критеріїв розуміння. Якість і кількість семантичних одиниць залежить від цілей і змісту навчання дітей математики. Отже, експериментатор у межах процедури діагностування сам визначає, що має зрозуміти дитина і в якому обсязі. За сукупністю вимірювань за трьома параметрами (глибиною, повнотою й ступенем покриття тезаурусом) визначається індивідуальний рівень розуміння математичного змісту дитиною.

Наша експериментальна діагностична програма структурована за модулями, кожний з яких зорієнтований на певну вікову групу. У межах одного діагностичного модуля міститься комплекс методик за п'ятьма математичними розділами: кількість та число, величина, форма, простір і час. Основу діагностики становить вправа-тріада, яка за своїм змістом і характеристикою повністю відповідає триєдиній меті й завданням діагностики – з'ясування глибини, повноти розуміння математичного змісту й покриття тезаурусом дитини (кількість ментальних образів, відтворених дитиною). За кожним математичним розділом розроблено по дві ігрові вправи



комбінованого характеру з поєднанням вербальних і невербальних завдань.

Вербальні завдання вимагають від дитини словесних характеристик математичного поняття, точних висловлювань з опорою на терміни та словесні позначення математичних понять, простих розмірковувань, припущень, інтерпретації проблемно-пошукових, ситуацій вибору та ін. Невербальні завдання передбачають виконання дитиною певних практичних дій з конкретним матеріалом, операцій порівняння, групування, дієвого розв'язання пізнавальних ситуацій тощо.

На прикладі однієї вправи з розділу „Величина” для молодших дошкільників охарактеризуємо зміст і процедуру діагностування. По-перше, нами були визначені ключові поняття за програмою навчання дітей 4-го року життя з цього розділу: великий – маленький; високий – низький, вище, нижче, однакові за довжиною, найнижчий, найвищий, сконструйовано ігрову вправу „Склади й опиши за зростом”, мета якої – визначити рівень розуміння порівняльної величини: високий, нижче, найнижчий; низенький, вище, найвищий; виявити вміння дітей будувати сераційний ряд до трьох від найбільшої до найменшої величини й у зворотному порядку; складати з частин ціле зображення, відтворюючи образ персонажа, визначити самостійні відтворювальні дії. Виявити вміння словесно пояснити правило розташування чоловічків у ряді величин. Застосовуваний матеріал: набір розрізних картинок і цілісних зображень маленьких гномиків і велетня; картинка цілісного зображення велетня й маленьких казкових персонажів (Дюймовочки, Незнайки, Цибулино), різних за зростом. Процедура виконання цієї вправи передбачає спочатку введення дитини в ігрову ситуацію з казковими героями, щоб з ними погратися, треба їх спочатку скласти з 2 – 3 частин. Потім дитині пропонується відтворити цілісне зображення, побудувати у зростаючому й зменшувальному порядку за висотою. Оцінювання здійснюється за

трибальною шкалою за трьома показниками: *повнота розуміння*: Назви казкових героїв. Що про них можна сказати. Які вони за зростом. Що в них є спільного й відмінного. Якого зросту Дюймовочка (Незнайка, Цибулино, Велетень). *Глибина*: Як у тебе вийшло скласти всі частинки в ціле. Поясни, як ти діяв. Розташуй усіх чоловічків за зростом від найвищого до найнижчого. Як ти вчинив, поясни, чому Цибулино стоїть після Велетня, а Незнайка перед Дюймовочкою. Хто з героїв найвищий, хто найнижчий. *Покриття тезаурусом*: Кого ти ще знаєш з таким зростом, як Велетень. Чи є в тебе друзі – високі за зростом (низенькі), назви їх. Згадай ситуацію, коли тобі потрібно було знати свій ріст. Покажи за допомогою рук: великий – маленький. Як ще можна показати маленьку величину (велику).

З наведеного прикладу видно, як розгортається процедура діагностування дитини. Аналогічно побудовані решта діагностичних завдань для дітей молодшого (середнього, старшого) дошкільного віку. Зміст завдань урахує програмові вимоги й особливості пізнавальних процесів пам'яті, мислення, мовлення, уяви тощо. Будь-який показник має вимірюватися якісно й кількісно. Для приведення у відповідність якісних показників до кількісних нами обрано чотирибальну шкалу оцінювання в діапазоні від 0 до 3 балів. 3 бали – максимальний оцінювальний бал, означає повноту знання й глибину розуміння дитиною математичного змісту, покриття тезаурусом понять, кількість ментальних образів, відтворюваних дитиною; діти 3–4 років мають відтворювати 1 – 2 ментальні образи, діти 4 – 5 років мають відтворити 2 – 3 ментальні образи. Діти 5 – 6 років відтворюють більше чотирьох ментальних образів; 2 бали – отримує дитина, яка має достатній ступінь розуміння, упізнає й характеризує математичний об'єкт, глибина й повнота їх розуміння достатня. Але при цьому вона не вміє інтерпретувати знання й застосовувати їх швидко в інших навчальних ситуаціях, кількість відтворених дитиною

ментальних образів коливається в межах мінімуму відносно нормативу; 1 бал – отримує дитина, яка виявляє середній прояв розуміння; проникнення її в суть явищ здійснюється при безпосередньому керівництві з боку дорослого. Дитина відповідає на запитання, упізнає й характеризує математичний об'єкт переважно за допомогою навідних запитань дорослого, прямого навчання. Виявляє низький рівень творчості в інтерпретації математичної ситуації; 0 балів – отримує дитина, яка не виявляє інтересу до ігрової ситуації, з низькою мотивацією, у неї не виявлений інтерес до пізнавального матеріалу, низький рівень розвитку практичних операцій і пошукових дій, пов'язаних із дослідженням об'єкта для самостійних умовисновків. При цьому дитина вирізняє й називає математичні об'єкти, користуючись математичними термінами або життєвими поняттями, розрізняє геометричні форми, уміє орієнтуватися в просторі, знає основні часові поняття, називає їх, але на рівні дій демонструє репродуктивний рівень розуміння математичного змісту, а не творчий.

Залежно від характеру виконаних завдань, дій дитини, якості відповідей виставляється певна сума балів, далі на основі їх підсумку вираховується середнє арифметичне значення – кількісний показник, який слугує основою для визначення індивідуального рівня розуміння дитиною математичного змісту за показником глибини, повноти і ступенем покриття тезаурусом. Задавши кожному рівню за цими трьома характеристиками кількісну вагу (0 – низький; 1 – нижче за середній, 2 – середній і 3 – високий), отримаємо сумарну вагу загального рівня розуміння дитиною математичного змісту. На основі цього умовно можна виділити чотири рівні розуміння математичного змісту: 1) рівень упізнавання – розпізнавання, 2) інтерпретацій – гіпотетичних передбачень, 3) зняття невизначеності через об'єднання незрозумілого в єдине ціле і 4) творчий рівень (див. табл. 1). У таблиці 1 представлено характеристику рівнів розуміння дитиною математичного змісту за оптимумом показників.

*Таблиця 1*

### **Характеристика рівнів розуміння математичного змісту**

<b>Рівень розуміння</b>	<b>Характеристика рівня розуміння</b>
Низький рівень (НР) – рівень упізнавання	Неповне розуміння; дитина впізнає об'єкт, пригадує й визначає окремі його частини. Упізнання об'єкта, що сприймається, як уже відомого, з опорою на минулий досвід дитини. Розпізнавання здійснюється на основі близьких за смыслом слів, образів (подібність, схожість)
Середній рівень (СР) – рівень гіпотетичних передбачень, припущень, інтерпретацій	Розуміння на основі подібних характеристики, подібності, схожості близьких з тезаурусом до об'єктів сприйняття. Внутрішнє розуміння на основі асоціативних зв'язків, інтуїтивних висновків
Достатній рівень (ДР) – рівень зняття невизначеності через об'єднання незрозумілого в єдине ціле	Розуміння на репродуктивному рівні. Дитина вміє пояснити суть об'єкта, надати йому всебічну характеристику, зробити висновок про близькість об'єктів у межах цього поняття. Демонструє здібність пояснити те, що розуміється, своїми словами
Високий рівень (ВР) – творчий рівень	Повне розуміння. Формування власних суджень, формування нових знань на основі пізнавального досвіду. Наявність повного ряду ментальних образів у вигляді слів, термінів, уявних образів, предметів тощо

Отже, на наше переконання, здійснення діагностики індивідуально-типологічних особливостей математичного розвитку дітей 3 – 6 років дозволить виявити не тільки рівень математичних знань, умінь та навичок, сприятиме вивченню особливостей розуміння дітьми математичного змісту на основі глибини, повноти й кількості ментальних образів в уяві дитини.

Подальша дослідницька робота буде спрямована на узагальнення даних діагностичного обстеження й проектування нової технології математичного розвитку дітей дошкільного віку з опорою на психологічні механізми розуміння математичного змісту.

### Література

**1. Гайдаржийская Л. П.** Формирование элементов математических представлений у детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гайдаржийская Любовь Петровна. – Бердянск, 1996. – 173 с.

**2. Зайцева Л. І.** Формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Зайцева Лариса Іванівна. – К., 2005. – 203 с.

**3. Татарінова С. О.** Формування логіко-математичних понять у старших дошкільників у процесі пізнавальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Татарінова Світлана Олексіївна. – О., 2008. – 205 с.

**4. Степанова Т. М.** Індивідуалізація і диференціація навчання математики дітей старшого дошкільного віку : монографія / Т. М. Степанова. – К. : Вид. дім „Слово”, 2006. – 208 с.

**5. Щербакова К. Й.** Методика формування елементів математики у дітей дошкільного віку / К. Й. Щербакова. – К., 2011. – 362 с.

**6. Баглаєва Н. І.** Індивідуально-диференційований підхід до формування математичних уявлень у дітей шостого року

життя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Баглаєва Надія Іванівна. – К., 1997. – 174 с.

**7. Баряева Л. Б.** Интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Баряева Людмила Борисовна. – М., 2005. – 405 с.

**8. Белошистая А. В.** Развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики / А. В. Белошистая. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : НПО „МОДЭК”, 2008. – 352 с.

**9. Воронина Л. А.** Математическое образование в период дошкольного детства: методология проектирования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения” / Л. А. Воронина. – Екатеринбург, 2011. – 47 с.

**10. Фунтикова О. А.** Теоретические основы умственного развития дошкольников : монография / О. А. Фунтикова. – Симферополь : Таврида, 1999. – 304 с. – С. 152–257.

**11. Павлюк Т. О.** Навчання дітей старшого дошкільного віку лічби з використанням комп'ютера : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Дошкільна педагогіка” / Т. О. Павлюк. – К., 2012. – 19 с.

**12. Плетеницька Л. С.** Логіко-математичний розвиток дошкільників / Л. С. Плетеницька, К. Л. Крутий. – Запоріжжя : ТОВ Ліпс. Лтд, 2002. – 156 с.

**13. Nicolaou A. & Pitta-Pantazi D.** A new theoretical model for understanding fractions at the elementary school. University of Cyprus, 2010. URL: [http://www.cerme7.univ.rzeszow.pl/WG/2/CERME7\\_WG2\\_Nicolaou-Pitta.pdf](http://www.cerme7.univ.rzeszow.pl/WG/2/CERME7_WG2_Nicolaou-Pitta.pdf)

**14. Gallargo J. & Gonzalez J.** Assessing understanding in mathematics: steps towards an operative model // For the Learning of Mathematics 26, 2 (July, 2006). FLM

Publishing Association, Edmonton, Alberta, Canada. 2006. – P. 10 – 15

**15. Коржавина Н. В.** Активизация понимания студентами учебного материала средствами информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Коржавина Наталья Валерьевна. – Екатеринбург, 2007. – С. 103 – 142.

**16. Некрасова С. В.** Дидактические условия обеспечения понимания старшеклассниками учебного материала : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Некрасова Светлана Валерьевна. – Ульяновск, 2010. – 214 с.

**17. Рукосуева Д. А.** Методика оценки уровня понимания учебно-вербальной информации естественно-математических дисциплин / Д. А. Рукосуева // „Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)” : междунар. электрон. журн. – 2011. – V. 14. – № 2. – С. 435 – 451 [Электронный ресурс]. – Режим доступа до журн. : [http://ifets.ieee.org/russian/depository/v14\\_i2/pdf/12r.pdf](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v14_i2/pdf/12r.pdf)

**18. Брежнева О. Г.** Механизмы развития в технологии математического развития детей дошкольного возраста / О. Г. Брежнева // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Вип. 19. – К., 2015. – С. 81 – 91.

\* \* \*

**Брежнева О. Г. Діагностика індивідуально-типологічних особливостей математичного розвитку дітей дошкільного віку: показники оцінювання**

У статті на основі аналізу наявного в педагогічній науці діагностичного інструментарію оцінки стану організації математичного розвитку дітей обґрунтовано необхідність створення комплексної діагностичної програми на полікритеріальній основі. Проаналізовано авторські методики оцінювання математичного розвитку дітей старшого дошкільного віку. Запропоновано авторське визначення

математичної розвиненості як інтегрованої якості особистості. Пояснено процеси засвоєння дитиною математичних понять на основі психологічних механізмів розуміння нею математичного змісту. Надано характеристику чотирьох рівнів розуміння дитиною математичного змісту: низький рівень – упізнавання – розпізнавання; середній – інтерпретацій – гіпотетичних передбачень; достатній – зняття невизначеності через об'єднання незрозумілого в єдине ціле; високий – творчий рівень. Описано діагностичну програму із наведенням прикладів діагностичних завдань для дітей молодшого дошкільного віку. Визначено подальше спрямування дослідницької роботи на проектування нової технології математичного розвитку дітей дошкільного віку з опорою на психологічні механізми розуміння математичного змісту.

*Ключові слова:* математична розвиненість, діагностичний інструментарій, критерії, показники розуміння математичного змісту, міра розуміння, рівні розуміння математичного змісту.

**Брежнева Е. Г. Диагностика индивидуально-типологических особенностей математического развития детей дошкольного возраста: показатели оценивания**

В статье на основе анализа имеющегося в педагогической науке диагностического инструментария оценки состояния организации математического развития детей обоснована необходимость создания комплексной диагностической программы на поликритериальной основе. Проанализированы авторские методики оценки математического развития детей старшего дошкольного возраста. Представлено авторское определение математической развитости как интегрированного качества личности. Объяснены процессы усвоения ребенком математических понятий на основе психологических механизмов



понимания им математического содержания. Охарактеризованы четыре уровня понимания ребенком математического содержания: низкий уровень – узнавание – распознавание; средний – интерпретации – гипотетических предположений; достаточный – снятие неопределенности путем объединения непонятого в единое целое; высокий – творческий уровень. Описана диагностическая программа с примерами диагностических заданий для детей младшего дошкольного возраста. Определена дальнейшая направленность исследовательской работы на проектирование новой технологии математического развития детей дошкольного возраста с опорой на психологические механизмы понимания математического содержания.

*Ключевые слова:* математическая развитость, диагностический инструментарий, критерии, показатели понимания математического содержания, мера понимания, уровни понимания математического содержания.

**Brezhneva O. G. Diagnostics of individual and typological features of mathematical development of preschool age children: estimation indicators**

Basing on the analysis of diagnostic tools of estimation of condition of children's mathematical development organization, presented in pedagogical science, a necessity of creation of complex diagnostic program on full criterion base is grounded in the article. The authors' methods of evaluation of mathematical development of children of senior preschool age are analyzed. The author's determination of mathematical developed – as an integrated quality of personality is given. Expedience of diagnostics of features of preschoolers' mathematical development is proved taking into account a degree of understanding of mathematical maintenance by children. Characteristic of four levels of child's understanding of mathematical maintenance is

given: low level – recognition – identification; middle – interpretation – hypothetical predictions; sufficient – a removal of vagueness through a unification of incomprehensible in the unique unit; high – creative level. The diagnostic program is described with examples of diagnostic tasks for the children of junior preschool age. Was determined subsequent research work orientation on planning of new technology of mathematical development of preschoolers depending on the psychological mechanisms of understanding of mathematical maintenance.

*Key words:* mathematical maturity, diagnostic tools, criteria, indicators of understanding of mathematical contents, understanding measure, levels of understanding of mathematical contents.

*Стаття надійшла до редакції 11.05.2017 р.*

*Прийнято до друку 14.06.2017 р.*

*Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С.В.*

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Брежнєва Олена Геннадіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Маріупольський державний університет, доцент кафедри дошкільної освіти, докторант Інституту проблем виховання НАПН України.

**Бутенко Людмила Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (м. Старобільськ, Луганська обл.), доцент кафедри педагогіки.

**Зелінська Сніжана Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, докторант Національної металургійної академії України, м. Кривий Ріг.

**Іщенко Вікторія Сергіївна** – аспірантка, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (м. Старобільськ, Луганська обл.).

**Нетьосов Сергій Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, доцент кафедри педагогіки та корекційної освіти.

**Нетьосова Світлана Феліксівна** – учитель історії та правознавства, комунальний заклад освіти „Міський юридичний ліцей” Дніпровської міської ради.

**Свідовська Вікторія Андріївна** – аспірантка, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (м. Старобільськ, Луганська обл.).

**Черв'якова Наталія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (м. Старобільськ, Луганська обл.), завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти.

**Шама Ірина Петрівна** – аспірантка, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (м. Старобільськ, Луганська обл.).

**Шкатула Олександр Павлович** – старший викладач кафедри суспільних наук, Житомирський військовий інститут ім. С. П. Корольова, підполковник запасу, здобувач наукового ступеня кандидата педагогічних наук відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України.