

Міністерство освіти і науки України  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
Науково-методична лабораторія  
«Освітньо-виховні системи Полісся»

**ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ  
В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО  
ПРОСТОРУ (КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД)**

*І частина*

*Монографія  
(за загальною редакцією О.С. Березюк)*

Житомир  
Вид-во ЖДУ ім. І. Франка  
2013

УДК 378  
ББК 74.58  
І 67

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Житомирського державного університету імені Івана Франка,  
протокол № 10 від 24 травня 2013 року*

**РЕЦЕНЗЕНТИ:**

*Антонова О.Є.* – доктор педагогічних наук, професор  
Житомирського державного університету імені Івана Франка.

*Нагачевська З.І.* – доктор педагогічних наук, професор  
Прикарпатського національного університету імені Василя  
Стефаника.

*Топузов О.М.* – доктор педагогічних наук, провідний  
співробітник, директор Інституту педагогіки НАПН України

І 67 **Дидактична модель професійної діяльності майбутнього  
фахівця в умовах інноваційного освітнього простору  
(концептуальний підхід) (І частина)**, за загальною редакцією  
професора кафедри педагогіки О.С. Березюк (колектив авторів –  
Березюк О.С., Власенко О.М., Башманівський О.Л., Захарчук Н.В.,  
Піддубна О.М. та ін.): Монографія / за ред. О.С. Березюк. –  
Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 200 с.

**ISBN**

Колективна монографія присвячена дослідженням сучасної дидактики. В авторських моделях науковців висвітлюються організаційні та психолого-педагогічні умови професійного становлення шкільної та студентської молоді, вдосконалення педагогічної майстерності викладачів.

Монографія буде цікавою і корисною для широкого загалу науковців та освітян – науково-педагогічних працівників, учителів загальноосвітніх закладів різного типу.

УДК 378  
ББК 74.58

**ISBN**

*Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів. Автори  
опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність  
наведених фактів, цитат, власних імен та інших відомостей.*

© Видавництво Житомирського державного  
університету імені Івана Франка 2013  
© Науково-методична лабораторія "Освітньо-  
виховні системи Полісся"  
© Вступ – О.А. Дубасенюк

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	5
<b>РОЗДІЛ І. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ</b>	
<b>ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ</b> .....	7
1.1. Психолого-педагогічний аналіз поняття «моделювання педагогічних ситуацій» .....	7
1.2. Зміст, структура та методи формування моральних цінностей у студентів вищих педагогічних навчальних закладів .....	16
1.3. Модель формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу .....	32
1.4. Зміст та структура моделі формування полікультурної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін .....	45
1.5. Модель фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості.....	58
1.6. Розробка концептуальної моделі формування професійно-педагогічної готовності до розвитку математичних здібностей старшокласників .....	72
1.7. Модель формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства .....	80

<b>РОЗДІЛ II ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ...</b>	<b>99</b>
2.1. Модель підготовки майбутніх екологів до міжкультурної комунікації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін .....	99
2.2. Модель формування інформаційної компетентності студентів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін .....	115
2.3. Модель формування фахової комунікативної культури курсантів військових інститутів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу.....	129
2.4. Модель організації позааудиторної навчальної діяльності студентів медичних коледжів .....	146
2.5. Модель професійної спрямованості навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі .....	167
Науково-методична лабораторія "Освітньо-виховні системи Полісся" .....	187
Відомості про авторів .....	191

## ВСТУП

---

Останніми роками актуалізується проблема підготовки науково-педагогічних кадрів вищої школи, важлива роль у її вирішенні належить науково-методичним лабораторіям, які являють собою творчий колектив на чолі з науковим керівником, який є автором певної дослідницької програми, що охоплює перелік проблем, на розв'язання яких спрямовується діяльність колективу, з визначенням принципів підходів до їх вирішення. Дана колективна монографія висвітлює основні положення досліджень членів науково-методичної лабораторії «Освітньо-виховні системи Полісся», яку було створено на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка. Очолює науково-методичну лабораторію «Освітньо-виховні системи Полісся» кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки Олена Станіславівна Березюк, яка створила особливу атмосферу натхнення, ентузіазму й інтелектуального піднесення та творчого пошуку, доброзичливості, взаємної підтримки і допомоги. Лабораторію засновано згідно з рекомендаціями науково-методичного центру середньої освіти Міністерства освіти і науки України та лабораторії дидактики Інституту педагогіки НАПН України з метою розбудови національної освіти, зокрема її регіонального компоненту, що й передбачено директивними документами, насамперед Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), Доктриною національної освіти та інші та є складовою наукової школи «Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя» в Житомирському державному університеті імені Івана Франка.

Метою науково-методичної лабораторії є дослідження організаційно-педагогічних основ побудови поліської школи як регіонального українського національно-виховного закладу (етнодидактичний аспект); розробити концепцію поліської школи, програму народознавства Полісся; навчальні посібники та методичні рекомендації з етнопедагогіки, літературного краєзнавства, етнографії тощо; налагодити наукову співпрацю із середніми та вищими навчальними закладами України та інших країн, ввести в науковий обіг науково-методичний матеріал.

Науково-методична лабораторія здійснює роботу за такими напрямками:

1. Ініціювання та координація проведення наукових досліджень у галузі професійної педагогічної діяльності шляхом:

- залучення до проведення досліджень викладачів, співробітників, студентів університету, вчителів середніх навчальних закладів Житомирської, Рівненської та Київської Областей;
- створення дослідницьких та проблемних груп;
- виявлення перспективних науковців серед студентів, випускників ЖДУ, працівників галузі освіти, залучення їх до проведення досліджень у рамках діяльності лабораторії;

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

---

– співпраця з навчальними закладами Поліського регіону, громадськими організаціями та державними установами для досягнення поставленої мети.

2. Введення в науковий обіг нового наукового матеріалу:

– участь у роботі всеукраїнських та міжнародних конференцій, роботі семінарів та круглих столів;

– популяризація ідей та наукових здобутків науково-методичної лабораторії «Освітньо-виховні системи Полісся»;

– рекомендація кращих досліджень до публікації у вітчизняних та зарубіжних наукових виданнях.

3. Науково-методична лабораторія «Освітньо-виховні системи Полісся» сприяє поширенню міжнародної співпраці у галузі професійно-педагогічної діяльності, краєзнавства, етнографії.

Лабораторія включає чотири відділи:

– аналітико-інформаційний та історіографічний;

– інноваційних технологій викладання гуманітарних дисциплін та етнопедагогіки;

– інноваційних технологій формування етнопедагогічної культури;

– формування народознавчої компетентності та етнічної соціалізації особистості.

Тематика наукових пошуків включає в себе:

– концептуальні основи формування етнопедагогічної культури в умовах Поліського регіону (О. С. Березюк, Н. М. Величко, Л.О. Глазунова);

– історія розвитку освітньо-виховних систем Полісся (О. Л. Башманівський, Я. В. Карлінська, Л. М. Семенець);

– вивчення досвіду формування народознавчої компетенції (О. М. Власенко, О. М. Піддубна, О. А. Кубіцька);

– інноваційні технології навчання в Поліському регіоні (гуманітарний цикл) (Н. М. Білоус, Л. С. Шевцова, Л. Л. Гордієнко);

– педагогічні фактори етнічної соціалізації особистості в умовах Полісся (М. В. Масловська, І. С. Яцик, О. В. Свиридюк).

Члени лабораторії тісно співпрацюють з навчально-виховними закладами Поліського регіону, сприяють популяризації етнопедагогічних ідей у сучасних освітньо-виховних системах, етнокультурологічній підготовці майбутнього вчителя.

*Олександра Дубасенюк*

# **РОЗДІЛ I. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

## **1.1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ»**

Застосування активних форм і методів навчання в вузі – найбільш перспективний шлях в підготовці сучасного спеціаліста-вчителя. Серед них провідне місце займає моделювання і розв'язування педагогічних ситуацій.

Моделювання виступає як специфічний евристичний метод і одночасно прийом навчального пізнання, який сприяє засвоєнню студентами знань про предмети, явища і процеси і забезпечує умови для перевтілення студента із об'єкта в суб'єкт педагогічного процесу.

В сучасній філософії моделю називають будь-яку систему, уявну або реально існуючу, яка знаходиться в певних відношеннях до іншої системи (ще її називають оригіналом, об'єктом, прототипом або натурою). При цьому виконується такі умови:

1. між моделлю і прототипом є відношення подібності, форма якого явно виражена і точно зафіксована (умова аналогії);
2. модель у процесах наукового пізнання є заміником об'єкта, що вивчається (умова репрезентації);
3. вивчення моделі дозволяє отримати інформацію про оригінал (умова екстраполяції).

Ці умови є необхідними і достатніми ознаками моделі. Вони взаємопов'язані і обумовлюють одна одну. Відсутність хоча б однієї з них позбавляє систему її модельного характеру. В той же час ці умови достатньо пояснюють всі специфічні особливості моделі як своєрідного засобу наукового дослідження і наукового пізнання.

Залежно від роду дослідження кожен з науковців в основу класифікації моделей бере ті чи інші їх властивості. Найбільш поширеною є класифікація моделей, в основу якої покладено спосіб побудови моделі. Відповідно до неї розрізняють розумові (ідеальні) та матеріальні моделі [1–3; 17].

В педагогіці застосовуються як матеріальні, так і розумові моделі. Моделі матеріальні виконують роль чуттєвої опори навчального пізнання. Розумові моделі в навчанні знаходять своє застосування в основному тоді, коли необхідно за допомогою

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

---

певного образу цілісно уявити явище, яке вивчається.

Дослідження об'єктів пізнання за їх моделями, побудова і вивчення моделей реально існуючих об'єктів називається моделюванням.

В наукових дослідженнях моделювання – це один із методів пізнання. Завдяки цьому методу одержують знання про об'єкт не шляхом безпосереднього його вивчення, а шляхом вивчення його на моделі. З допомогою моделювання можливе абстрагування від несуттєвих рис, що в значній мірі полегшує завдання вивчення або використання об'єктів пізнання.

В. А. Давидов підкреслює, що модель є особливою формою абстракції, своєрідною єдністю одиничного і загального, при якій, на перший план висунуто загальне, суттєве. Він же додав, що вона є продуктом складної пізнавальної діяльності, яка включає, перш за все, переробку вихідного чуттєвого матеріалу, його «очищення» від випадкових моментів [7].

В останні роки моделювання широко використовується у навчанні майбутнього вчителя, що знайшло відображення в педагогічній літературі: С. І. Архангельський, Р. В. Габдрєєв, Л. В. Кондрашова, Н. В. Кузьміна, Ю. М. Кулюткін, О. О. Леонтєєв, І. Х. Лернер, В. М. Мізинцев, В. І. Міхеєв, М. Д. Никандров, Л. Ф. Спірін, Г. С. Сухобська, Т. М. Яценко та ін.

Моделювання в поєднанні з іншими методами забезпечує високий науковий рівень і творчий характер підготовки майбутніх спеціалістів. Вчені С. Е. Каменецький і М. А. Солодухін стверджують, що моделювання полегшує засвоєння знань. За Б. С. Гершунським, моделювання служить засобом пізнання об'єкту предмета, явища або процесу і також дає нові знання про нього [5].

Н. В. Кузьміна, будуючи модель-структуру педагогічної діяльності, виділяє такі гносеологічні функції моделей: ілюстративну, трансляційну, пояснювальну, прогностичну [8].

Моделювання застосовують при управлінні процесом засвоєння понять – створення моделей операцій мислення (Д. Б. Богоявленський, В. М. Мізинцев, А. С. Родіонов, Р. П. Цирульник та інші); для управління пізнавальною діяльністю студентів при розв'язуванні навчальних завдань (Р. Я. Касимов, Н. В. Кузьміна, М. А. Солодухін, Л. Ф. Спірін); для спрощення навчального матеріалу, полегшення розуміння його в процесі навчання (П. І. Афанасьєв, Д. Лоренц, А. А. Шибанов та ін.); для формування практичних навичок та вмінь (Л. В. Кондрашова, Т. С. Яценко та ін.).



## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

---

Стосовно методу моделювання, який використовується в навчальній діяльності викладача, то це проаналізовано в роботах С. І. Архангельського. Ним розглядається моделі наукового пошуку в навчальному процесі. Моделювання служить ніби містком у діяльності викладача при дослідженні навчального процесу і його характеристики. В процесі аналізу психолого-педагогічної літератури виділимо такі основні напрямки використання методу моделювання: гносеологічний (використання моделі замість оригіналу), модельно-інформаційний, аналітичний, загальнометодологічний, психологічний. Позитивні сторони методу моделювання: можливість виходу за межу чуттєвого відображення наявних суттєвих зв'язків речей, поєднання, зв'язування різних чуттєвих образів, виклик із пам'яті наукової інформації; наукове передбачення ходу подій, процесів; свідомо постановка вироблення планів і проєктів діяльності; перетворення ідеальних моделей дій в практичні дії та ідеальних побудов у реальні.

Моделювання в педагогіці полягає у створенні уявних ситуацій, які виступають для дослідника в значенні проблеми, що вимагає певного педагогічно-професійного реагування і розв'язування.

Моделювання відповідних ситуацій дає можливість виробити у студента такі професійні якості, які далі будуть закріплені в процесі педагогічної практики і будуть реалізуватись і розвиватись у подальшій його шкільній роботі. Об'єктивно кожний вчитель постійно розв'язує педагогічні ситуації, аналізує їх і на цій основі ставить нові завдання, визначає шляхи досягнення цілей навчання та виховання.

Ще К. Д. Ушинський писав: «Ефективність діяльності педагога-практика визначається не тільки знанням спільних законів, але й тими обставинами, тими умовами і ситуаціями, в яких знаходить свій прояв той чи інший закон» [16,с.318].

Зупинимось детальніше на ситуаціях, які виникають у професійній діяльності педагога. Г. С. Костюк і Г. О. Балл дають таке означення педагогічної ситуації: «Педагогічна ситуація – це система, обов'язковими компонентами якої є: 1) матеріальний або ідеальний предмет, який знаходиться в деякому вихідному стані; 2) модель стану розглядуваного предмету, який вивчається» [15,с.43].

А. М. Матюшкін, Ю. М. Кулюткін і Г. С. Сухобська розглядають педагогічну ситуацію через спілкування: взаємодія між вчителем і учнем, яка поєднується з можливістю виховного або навчального впливу на учня [9; 11].

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

У підручнику «Основи педагогічної майстерності» (під ред. І. А. Зязюна) дається таке визначення педагогічної ситуації: «Педагогічна ситуація – це завжди осмислення і аналіз обставин, з метою перетворення їх, переведення на новий рівень, який наближає до мети педагогічної діяльності» [12,с.16].

Це дає підстави зробити висновок, що педагогічною ситуацією прийнято називати сукупність певних умов, обставин, станів, які склалися в даний момент під час взаємодії педагога і вихованців.

В педагогічній термінології часто зустрічається й таке поняття, як «педагогічні завдання», «педагогічні ігри», «ділові ігри», «конфліктні ситуації», «проблемні ситуації». Ми погоджуємось з В. Т. Сергєєвим [13], що це все є складовими частинами педагогічних ситуацій, бо ці поняття виконують окремівнутрішні функції. Педагогічні ситуації слід розглядати ширше, вони максимально наближені до діяльності вчителя в школі в момент вирішення психолого-педагогічних завдань (проблемних, дидактичних, психологічних, виховних і ін.).

В психолого-педагогічній літературі існують різноманітні підходи до класифікації педагогічних ситуацій. Їх можна типізувати за окремими ознаками: за завданнями, етапами, формами та рівнем розвитку особистості і колективу.

Так, В. А. Сластьонін запропонував таку класифікацію навчальних педагогічних завдань, на основі яких можна змодельювати певні ситуації:

1. Завдання I типу: дати відповіді на питання, сформульовані щодо певної ситуації.

2. Завдання II типу: вибрати із запропонованих варіантів вірний розв'язок.

3. Завдання III типу: самостійно сформулювати проблему (питання) на основі аналізу заданої педагогічної ситуації.

4. Завдання IV типу: дати психолого-педагогічну характеристику об'єктів і суб'єктів виховання та їх взаємовідносин у заданій ситуації.

5. Завдання V типу: розв'язати сформульовану педагогічну задачу на основі строгого використання формальної логіки.

6. Завдання VI типу: розв'язати педагогічну задачу на основі педагогічних знань, діагностики і прогнозування поведінки учасників ситуації.

7. Завдання VII типу: здійснення пошуку або конструювання педагогічних ситуацій з використанням літературних джерел або фактів реальної педагогічної практики.

8. Завдання VIII типу: провести класифікацію підібраних

раніше заданих ситуацій із практики навчально-виховної роботи по місцю виникнення і протікання педагогічного процесу (ситуації дидактичні, виховні, навчально-виховні), по взаємодіючим у ситуаціях суб'єктам і об'єктам виховання, по закладеним в ситуації виховним перспективам (стратегічні, тактичні, оперативні).

9. Завдання IX типу: провести професійно-педагогічний самоаналіз особистості в умовах конкретної ситуації і намітити план самовиховання.

10. Завдання X типу: проаналізувати педагогічну ситуацію, використовуючи різні поєднання творчих завдань попередніх типів [14, с.58-59].

Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобська пропонують свою типологію педагогічних ситуацій [11]. За основу вони беруть метод моделювання педагогічних ситуацій та виділяють:

1. Аналітичні ситуації. Призначені для вироблення уміння аналізувати і оцінювати педагогічна ситуацію, визначати в ній проблему, фактори, від яких залежить виникнення проблеми, а також намічати можливі шляхи і способи вирішення, які слід використовувати в аналогічних умовах.

2. Проективні (або конструктивні) ситуації. Призначені для вироблення умінь самостійно будувати способи вирішення вже поставленої задачі, розробляти певний «проект» організації предметного змісту і форми діяльності учнів. Мова йде про планування уроку або позакласного заходу, про вибір навчального матеріалу для учнів, про прогнозування різних форм і видів діяльності учнів. Проективні ситуації включають у себе і процес попереднього аналізу ситуації, але в даному випадку моделювання ситуації не обмежується тільки аналітичними процесами, а обов'язково передбачає самостійне конструювання студентами деяких «проектів» майбутнього педагогічного впливу.

3. Ігрові ситуації. Сюди відноситься моделювання процесів реальної взаємодії, спілкування та комунікації вчителя та учнів. Основна мета полягає в формуванні у студентів, майбутніх вчителів, умінь будувати свої взаємостосунки з учнем або групою учнів, домагатись здійснення своїх планів, що виражається в реальному ефекті педагогічного впливу.

Ці ситуації найбільш складні, тому що реалізація планів вчителя може мати реальний ефект протидіяння учня і для моделювання такої ситуації необхідна присутність учня. В той же час ситуація повинна зберегти свій «модельний» характер.

Б. С. Гершунський [5] пропонує всі педагогічні ситуації

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

поділити на два великих класи. Перший клас ситуацій викликав прийняття оперативних, невідкладних рішень і безпосередньо пов'язаний з повсякденною практичною діяльністю педагога. Це екстремальні ситуації. Другий клас – неекстремальні ситуації, які не обмежують педагога часовими межами, але також виключно актуальні, насичені гострою проблемністю.

Моделювання педагогічних ситуацій в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя (аналіз цих ситуацій, проектування способів дій в цих ситуаціях, розігрування дій в умовах запропонованих ситуацією) дозволяє раніше, ще до безпосередньої практики в школі, перетворити і синтезувати знання, здобуті при вивченні окремих теоретичних дисциплін, використовувати їх для розв'язання практичних завдань. Розуміти своїх вихованців, поважати їх і ставити до них об'єктивні вимоги, включати їх в активну діяльність, вчитель буде готовим лише тоді, коли в процесі навчання у вузі він програє різноманітні ситуації, що є типовими для шкільної практики.

Головна й найбільш загальна вимога до моделювання є суттєвість подібності і несуттєвість відмінностей моделі з оригіналом у світлі конкретно поставленого пізнавального завдання.

Здійснений аналіз понять «моделювання» та «педагогічна ситуація» дозволяють визначити сутність поняття «моделювання педагогічних ситуацій». Під моделюванням педагогічних ситуацій ми розуміємо утворення таких ситуацій-моделей, де: реальні об'єкти замінюють символи; відношення між учасниками діяльності складаються не природно, а організовані спеціально, штучно, під керівництвом педагога; самі ці ситуації є штучно вичленими фрагментами певного процесу і відображають його не всебічно і цілісно, а тільки в певних якостях і відношеннях.

Практичне значення моделювання педагогічних ситуацій у професійній підготовці давно доведене. Цим питанням займалися вчені: Г. А. Балл, Б. С. Гершунський, Л. В. Кондрашова, Б. З. Вульффов, Г. С. Костюк, Ю. М. Кулюткін, Т. М. Куриленко, І. В. Міхеєв, Е. Ш Натанзон, Л. Ф. Спирін, Г. С. Сухобська, М. М. Рібакова, Т. С. Яценко та ін.

І. В. Міхеєв вважає, що в даний час можна виділити два основних підходи до моделювання педагогічних ситуацій. Перший підхід базується на необхідності грубої схематизації і спрощення самого явища, що дозволяє описати окремі сторони його прояву на строго кількісному рівні з використанням різних методів багатомірного статистичного аналізу. Другий підхід до

модельовання педагогічних понять – це підхід «строного» формального їх опису, який ґрунтується на застосуванні алгоритмічних моделей. Переваги другого підходу полягають в тому, що в поєднанні з комп'ютерною технікою з'являються можливості практичної формалізації і опису педагогічних понять у багатьох їх суттєвих проявах і особливостях [10].

Основна мета модельовання педагогічних ситуацій у процесі підготовки вчителя – це формування і розвиток його «педагогічного мислення», тобто його вміння використовувати теоретичні положення психології, педагогіки і методики до конкретних педагогічних ситуацій, які мають місце в практиці навчально-виховної роботи. Звідси виділяються три основні методи модельовання педагогічних ситуацій: аналіз, педагогічне проектування, педагогічні ігри.

Основні етапи процесу модельовання педагогічних ситуацій представлені на рис. 1.1.



*Рис. 1. Етапи процесу модельовання педагогічних ситуацій.*

Розглянемо кожен з етапів процесу модельовання педагогічних ситуацій.

1. Аналітичний етап. Починається з аналізу і оцінки даної ситуації і закінчується формуванням самої ситуації, яку потрібно змодельувати.

2. Проективний етап. Плануються засоби і форми для модельовання даної ситуації, розробляється конкретним «проект» цього рішення.

3. Виконавчий етап. Реалізується замисел з практичним відтворенням розробленого «проекту».

Важливими є також комунікативні уміння – основна база для підготовки до спілкування майбутнього вчителя.

Отже, модельовання педагогічних ситуацій потребує:

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

цілісного підходу до навчально-виховного процесу в школі; варіативності, розгалуженості і злагодженості педагогічних дій, спрямованих на творче використання комунікативних умінь в ділових іграх, на практиці; органічної єдності і спостереження навчально-виховного процесу з поступовим і поетапним включенням майбутніх учителів у роботу з дітьми.

Моделювання процесів реальної взаємодії, спілкування і комунікації учителя і учнів ставить за мету формування у студентів, майбутніх вчителів, уміння будувати свої власні взаємовідносини з учнем або групою учнів, домагатись здійснення своїх планів, що виражається в реальному ефекті педагогічного впливу.

Досить глибоке володіння подібною «технологією» приходиться лише на основі певного досвіду практичної діяльності вчителя. Проте основи, хоча б початкові, повинні бути закладені ще у вищій школі шляхом встановлення більш тісного зв'язку між теорією і практикою. Одним із цих зв'язків і є моделювання педагогічних ситуацій, які виникають у реальній практиці професійної діяльності вчителя.

Як бачимо, моделювання педагогічних ситуацій у вищій школі складне і в даний час ще недостатньо глибоко розроблене явище в теорії і практиці навчання майбутніх студентів.

### ***Література:***

1. Амосов Н.М. Моделирование мышления и техники. – Киев: Наукова думка, 1965. – 303 с.
2. Ветенников А.П. Моделирование повышает усвоение // Вестник высшей школы. – 1972. - № 11. – С. 29-34.
3. Габдреев Р.В. Моделирование в познавательной деятельности студентов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1983. – 108 с.
4. Галогужева М.А., Сердюк Г.В. Моделирование в процессе обучения педагогики // Сов. педагогика. – 1991. - № 212. – С. 78-82.
5. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика. – К.: Высшая школа. – 1986. –22 с.
6. Гоноблин Ф.К. О педагогических способностях учителя / Под ред. Е.И. Игнатьева. – М., 1960. – С.197-213.
7. Давыдов В.В.. Воспитание молодёжи в новых социально-экономических условиях // Сов. педагогика. – 1991, - № 7. – С. 3-14.

8. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирования его личности. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1967. – 183 с.
9. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 207 с.
10. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике: Науч. метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1987. – 200с.
11. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю. Н. Кулюткина и Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика. – 1981. – 119 с.
12. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.Я. Зязюна – К.: Высшая школа, 1997. – 334с.
13. Сергеев В. Т. Общая методика учебно-воспитательного процесса: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.
14. Слостёнин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
15. Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты / Под ред. Т.С. Кастюка, Г.А. Балла – К.: Рад. школа, 1986. – 143 с.
16. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – т. 9. – 629 с.
17. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. – Киев: Вища школа, 1987. – 111 с.

## **1.2 ЗМІСТ, СТРУКТУРА ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Процес формування морально-ціннісної системи майбутніх учителів – це оволодіння досвідом пошукової творчої поведінки в педагогічних ситуаціях. Ми вважаємо, що метод моделювання є одним із найдоцільніших методів для досягнення нашої мети.

Під змістом, структурою та методами формування моральних цінностей у майбутніх учителів ми розуміємо комплекс взаємопов'язаних елементів педагогічного процесу, які забезпечують формування у студентів системи моральних цінностей, знань і вмінь для майбутнього професійного виконання загальних і специфічних функцій учителя-предметника і класного керівника.

При створенні змісту, структури та методів ми спирались на положення Державної програми „Вчитель”, Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законів України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Концепції національного виховання дітей та молоді у національній системі освіти щодо формування моральних цінностей у молоді, а також загальні принципи формування емоційно-ціннісної сфери у молоді на сучасному етапі. Оскільки моральні цінності є сферою індивідуальної свідомості, то вони складаються з таких компонентів, як пізнавальний, мотиваційний та поведінковий. Кожен з них має відповідні цінності-якості. Зокрема, це якості, що визначають змістовий аспект цінностей (доброта, чуйність, доброзичливість тощо), різні форми вираження цінностей (толерантність, тактовність, делікатність тощо), ставлення до себе, до світу, до інших людей.

Модель формування моральних цінностей відображає наступний прототип – реальні дії і вчинки спеціаліста: аналіз ситуації (позиція теоретика), постановка ситуації (теоретик), рішення (практик), доведення істинності рішення (теоретик). Це і є узагальнена модель формування моральних цінностей, яка має на меті включення самостійного мислення і виділення способів моделювання педагогічної ситуації, доведення істинності такого вибору.

Запропоновані складові моделі мають однаково впливати на підготовку майбутнього вчителя, бо в професійній діяльності вони взаємопов'язані. Педагогічні знання, моральні якості



особистості вчителя, система моральних цінностей визначають його спроможність здійснювати навчально-виховний процес у сучасній школі, виконувати певну функцію, а отже, інтегровано поєднуватися [23].

Прогностичність моделі має враховувати не тільки сучасні, але й майбутні потреби суспільства, зокрема відображати нові перспективні вимоги до підготовки майбутнього фахівця.

Важливим для створення моделі формування моральних цінностей є питання про її структуру, яка має бути гнучкою, тобто містити варіативні відкриті елементи, які можна було б вільно вибирати.

Отже, модель формування моральних цінностей має динамічну структуру. Динамічність ми досягаємо за допомогою кількох рівнів моделі, що забезпечить можливість постійно оновлювати зміст моделі залежно від змін у суспільстві, освіті, науці.

Діагностичність моделі дає змогу оцінити ступінь досягнення мети. Під поняттям „діагностичність” ми розуміємо можливість оцінити якість моделі формування моральних цінностей на всіх етапах її побудови та впровадження.

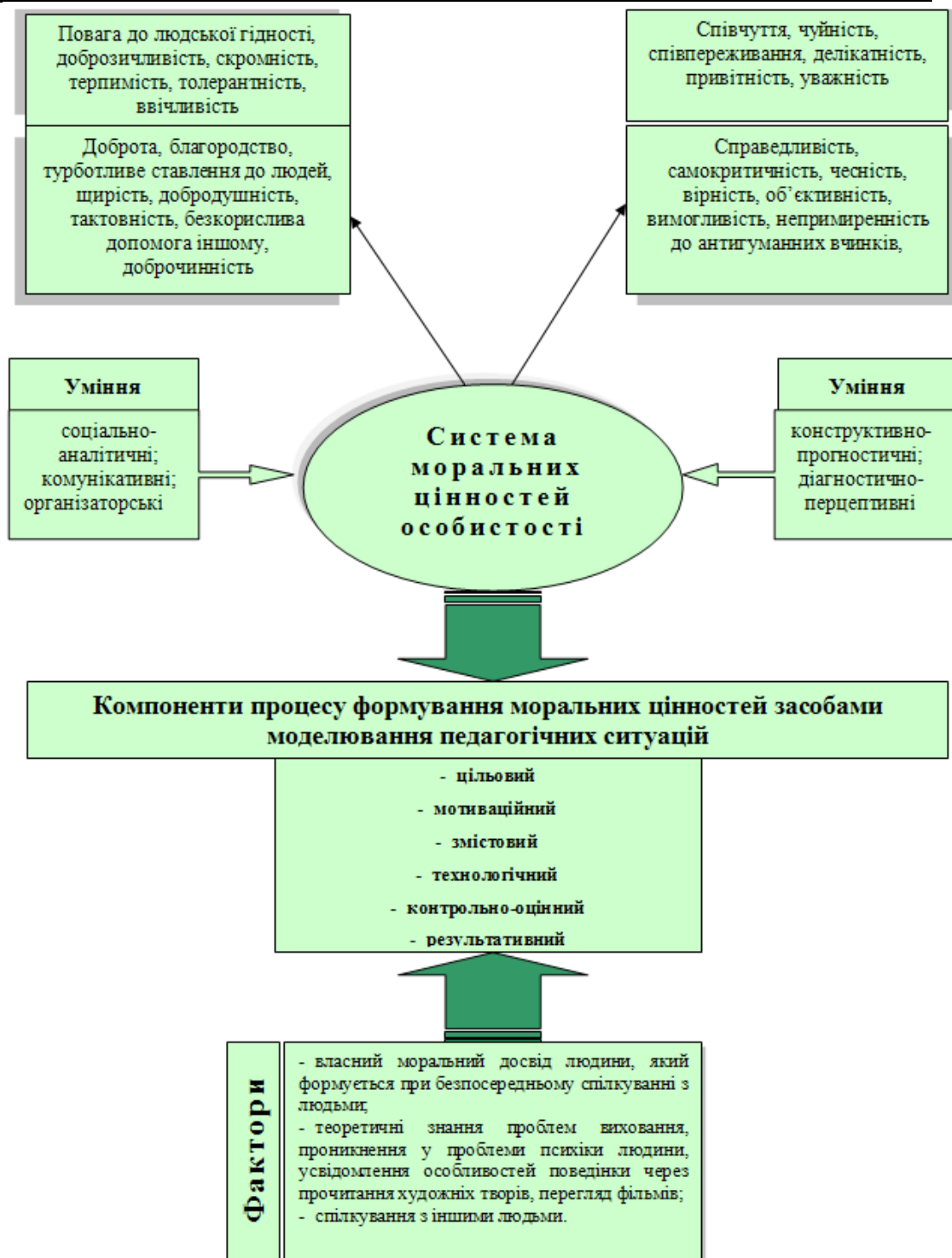
Конструювання моделі формування моральних цінностей доцільно поділити на наступні етапи:

- 1) виділення інваріантної та варіативної частин згідно з вимогами вищої освіти;
- 2) визначення особливостей формування моральних цінностей та уточнення варіативної частини моделі;
- 3) структурування виділених складових моделі (створення структурних одиниць – компонентів, інтегрованих курсів навчальних дисциплін);
- 4) апробація моделі, її оновлення та рекомендації з упровадження.

Перший етап – інформаційний. При розробці моделі не можна не враховувати сучасного процесу стандартизації освіти. Проект стандарту передбачає виділення двох частин у змісті вищої освіти – інваріантної і варіативної.

Інваріантна частина забезпечує обов’язковий обсяг і рівень знань, умінь та навичок, потрібних для всебічного розвитку особистості. Варіативна частина будується за принципом диференціації, враховує рівень морального розвитку студента, групи студентів, факультету.

*ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*



**Рис.1** *Змістова характеристика процесу формування системи моральних цінностей у майбутніх учителів.*

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

---

В нашому дослідженні інваріантна частина передбачала отримання знань з державних нормативних документів щодо цілей і завдань морального виховання, філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури з проблеми формування моральних цінностей, інноваційних підходів до змісту та форм організації навчально-виховного процесу, сучасних досліджень з проблем морального виховання молоді, змісту виховної роботи в сучасній зарубіжній школі, передового педагогічного досвіду морального виховання в сучасній школі, психолого-педагогічних основ морального виховання, напрямів виховної роботи: змісту, методів і форм організації виховної роботи в сучасній школі, завдань, засобів морального виховання, організації морального виховання колективу на основі системного підходу, передового педагогічного досвіду, особливостей педагогічної діагностики тощо.

Варіативна частина складалася з системи педагогічних ситуацій, які сприяли формування моральних цінностей студентів, засвоєння ними теоретичних знань на практиці, тому зміст педагогічних ситуацій варіювався залежно від теми заняття, групи, рівня засвоєння теоретичних знань у студентів; рівня сформованості у них моральних цінностей.

Другий етап. Має особливе значення тому, що пов'язаний з визначенням особливостей формування моральних цінностей студентів. Їх можна з'ясувати, ретельно вивчивши та проаналізувавши реальну морально-практичну діяльність майбутніх учителів.

На третьому етапі структурування моделі формування моральних цінностей майбутніх учителів відбувалося за такими компонентами.

Цільовий компонент передбачає проектування цілей виховання студентів відповідно до розробленої моделі майбутнього спеціаліста і визначення основних умов та принципів формування моральних цінностей у студентів.

Процес морального вдосконалення студентів у вищому навчальному закладі стає можливим лише за наявності певного мінімуму умов як об'єктивного, так і суб'єктивного порядку.

Основним завданням у процесі формування моральних цінностей є не тільки знання студентами основ морального виховання, але й формування у них своєї системи цінностей, переконань, поведінки, підняття їх на більш високий рівень освіченості та загальної культури. Тому рівень підготовки студентів до формування моральних цінностей передбачає те, наскільки зміст і методи викладання та виховання мають чітко

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

виражену моральну спрямованість. Під нею ми розуміємо таку організацію навчально-виховного процесу в педагогічному закладі, при якій зусилля викладання спрямовані на усвідомлення студентами мети морального виховання, необхідності самооцінки своєї поведінки, особистісних якостей і пошуків шляхів морального розвитку та самовдосконалення.

Наступною педагогічною умовою виділяємо пріоритетність виховання в навчально-виховному процесі у вищому навчальному закладі. Важливим і необхідним є включення предметів виховного циклу у навчальні програми, в розклади лекцій, семінарських та практичних занять, поєднання їх із системою позааудиторних виховних заходів, організовувати навчальний процес на принципі вчись працюючи, звертати увагу на прищеплення навичок самоосвіти та самовиховання.

У нашому дослідженні велике значення має гуманізація навчально-виховного процесу, яка виступає основою розвитку моральних якостей майбутніх спеціалістів. Гуманізація навчально-виховного процесу відбувається шляхом співпраці викладачів і студентів, дотримання демократичного стилю спілкування, застосування інтерактивних методик навчання і виховання.

Важливою педагогічною умовою ефективного процесу формування моральних цінностей виступає розвиваючий характер навчання. Студент розглядається не як індивід навчання, об'єкт навчального і виховного впливу викладача, а як самозмінний суб'єкт. Викладач займає позицію аргументатора діяльності студента, при такому процесі формується база для розвитку теоретичної свідомості, загальних і спеціальних здібностей, моральних якостей характеру.

Особистісно-орієнтовані та індивідуально-творчі підходи до підготовки студентів забезпечують формування творчої індивідуальності, розвиток особистісних цінностей студентів педагогічних закладів. Особистісно-орієнтована освіта базується на визнанні за кожним студентом права вибору власного шляху розвитку.

При виявленні принципів побудови моделі формування моральних цінностей майбутніх учителів ми опиралися на наступні специфічні особливості виховання і навчання студентів. Студент вищого навчального закладу не приймає „на віру” твердження викладача. А значить, необхідно забезпечити чіткий логічний висновок кожного твердження чи надати студенту можливість самому проаналізувати ситуацію,

*КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ*

---

керуючись лише процесом мислення, його логікою та етапами аналізу.

Спираючись на концептуальні положення сучасного процесу гуманізації освіти, ми орієнтувалися на такі принципи:

Системності – передбачає розробку системного підходу до аналізу педагогічних явищ, обґрунтування і проведення експерименту. Принцип системності передбачає вивчення об'єкта виховання комплексно, формування у майбутніх учителів системи моральних цінностей у навчально-виховному процесі. Завданням педагога буде стимулювання формування у студентів моральних потреб та мотивів, що, в свою чергу, спонукатиме майбутніх учителів до самостійної морально-практичної діяльності. Тільки за умови залучення студентів до різних видів виховної діяльності і вмілого стимулювання активність особистості в морально-практичній діяльності можна добитися результативного навчально-виховного процесу.

Система моральних цінностей успішно засвоюється студентами не в готовому вигляді, а формується у процесі активної самостійної діяльності. Тому знання, отриманні в результаті відповідної роботи, стають надбанням самого студента.

З метою одержання більш повної інформації про динаміку оволодіння студентами системи моральних цінностей використовуються наступні критерії: об'єктивність, всебічність бачення проблеми, широта та гнучкість мислення, вміння застосовувати набуті знання на практиці.

Інтегративності – об'єднує педагогічні вимоги вищого навчального закладу, сім'ї, громадських організацій; передбачає здійснення єдиних вимог до молоді з боку різних соціальних інститутів. Ефективність цього принципу буде досягнута лише за умови взаємодії всіх суб'єктів соціального впливу;

Принцип гуманізму передбачає не лише засвоєння студентами системи моральних цінностей, але й спрямовує майбутніх учителів на глибоке вивчення народних традицій, народної системи виховання. Цей принцип відображає в освітньому процесі тенденції гуманізації сучасного суспільства, процес, коли особистість визнається найвищою цінністю. Принцип гуманізму має на меті забезпечення сприятливих умов для виявлення і розвитку ціннісної системи особистості на основі поваги і довіри до студента, сприйняття його особистісних цілей, ставлення до студента як до суб'єкта власного розвитку.

У виховному процесі впровадження принципу гуманізму передбачає перехід від монологу викладача до діалогу зі

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

студентом, подолання авторитаризму, створення умов для самопізнання кожної особистості шляхом вибору найдоцільніших методів виховання.

Ключовою педагогічною умовою формування системи моральних цінностей у студентів засобами моделювання педагогічних ситуацій є спілкування за суб'єкт-суб'єктною схемою.

Принцип єдності морального виховання з трудовим, естетичним, правовим, громадянським. Виховання повинно становити єдиний цілісний процес.

Принцип варіативності орієнтує викладача на розробку власної програми і стратегії діяльності, а також дозволяє створити цілісне уявлення про якість особистості студента, створює можливості для подолання одноманітності у процесі викладання педагогічних дисциплін, дозволяє урізноманітнити комплекс методів, засобів та прийомів виховання у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Принцип рефлексивної креативності – навчально-виховний процес повинен ґрунтуватися на основі індивідуально-творчого підходу до засвоєння знань, умінь і навичок морального виховання за допомогою використання сучасних освітніх технологій; врахування при проведенні виховної роботи фізичного, психічного, соціального, інтелектуального та духовного рівнів розвитку особистості.

Принцип демократизації – заміна авторитарного стилю виховання, орієнтація на студента як вищу соціальну цінність, розвиток творчої індивідуальності, моральної відповідальності.

Принцип гнучкості вимагає створення адаптивної системи морального виховання, зміни структури моделі формування моральних цінностей залежно від результатів дослідження та результатів проходження студентами різних етапів експерименту.

Принцип опори на моральний досвід реалізує ідею використання наявного досвіду студентів як одного з джерел виховання.

Принципи формування моральних цінностей реалізуються через основні фактори та умови системного морального виховання студентів: системність виховної роботи вищого навчального закладу, позитивні впливи соціуму, різноманітні види діяльності, розвиток спільної діяльності та спілкування, а також власний моральний досвід студентів, педагогічна морально-практична діяльність тощо.

У процесі формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій передбачається застосування чинників, які б спонукали студентів звертатися до системи моральних цінностей у практичній діяльності, а також питань, які дозволяють осмислити важливість для кожної людини моральних знань та якостей характеру, використання отриманих знань під час морально-практичної діяльності, які б змінили ставлення студентів до сучасної проблеми формування моральних цінностей.

Наступним компонентом моделі є змістовий компонент процесу формування моральних цінностей. Він потребує корекції навчальних планів і програм, створення навчальних підручників, посібників, удосконалення певних видів практики, науково-дослідної та поза аудиторної роботи з метою розвитку у студентів професійних та особистісних моральних якостей; оволодіння ними знаннями, формування у студентів соціально-аналітичних, діагностично-перцептивних, конструктивно-проектувальних, організаторських, комунікативних умінь.

Виховна робота повинна стати домінуючою у практиці навчання студентів, спрямованою на те, щоб навчити майбутніх учителів створювати виховне середовище, систему допомоги в розвитку та саморозвитку особистості тощо [3].

Змістовий компонент нашого дослідження відповідає таким вимогам: забезпечує формування гармонійної особистості студента; забезпечує єдність навчання, виховання, розвитку та самовдосконалення майбутніх учителів; готує студентів до майбутньої морально-практичної творчої діяльності та формування їх життєвої активної позиції; забезпечує формування моральної особистості, яка ідентифікує себе як член суспільства.

У процесі формування моральних цінностей особливо важливе значення відіграє процес пізнання, який включає в себе формування моральних цінностей, що відображають ставлення особистості до природи, людей, суспільства; до норм моралі, що, у свою чергу, визначає мотивацію поведінки та вплив на діяльність (Б.Г.Ананьєв, Б.Й.Боришевський, І.С.Кон).

Тільки моральна цінність, прийнята особистістю, може виступати головним орієнтиром моральної поведінки. Система моральних цінностей визначає мету життя людини, виділяє особливо важливі, цінні факти, події, явища, моменти, при цьому дуже важливе значення має вміння визначати і оцінювати норми моралі, орієнтири в житті.

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

---

Характерною ознакою процесу пізнання є те, що він дозволяє людині отримати широкий спектр знань – як моральні, так і політичні, естетичні, правові, трудові, екологічні тощо, – тобто цей компонент охоплює сучасне суспільство; включає уявлення особистості про свою систему моральних цінностей, оцінку власних вчинків, своїх можливостей. Кожна особистість ніби проводить паралель між поведінкою і внутрішнім станом, аналізує власні вчинки, пробує спроектувати свою подальшу поведінку, ставлення до оточення.

Розглянемо таке поняття, як моральна інформація. Виділимо такі види моральної інформації, яку може отримати викладач: інформація стосовно моральних норм, мотивів, цінностей студентів у цілому та кожного зокрема; рівень моральної та пізнавальної активності; пряма інформація, яку отримує викладач у процесі викладання педагогічних, психологічних, філософських дисциплін тощо; непряма інформація, яка залежить від морального змісту дисциплін, що викладаються, зміст матеріалу, що засвоюється студентами, методів виховання та організації навчального процесу, що застосовуються.

Ми вважаємо за необхідне поєднання засвоєння знань про норми моралі з практикою їх застосування. Завданнями викладача на цьому етапі є: організація навчально-виховного процесу відповідно до особистісно-зорієнтованого підходу, який передбачає суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини учасників виховного процесу; створення позитивної мотиваційної установки у майбутніх учителів на оволодіння системою моральних цінностей у процесі моделювання педагогічних ситуацій; сприяння підвищенню рівня сформованості моральних цінностей та рівня вмінь моделювати педагогічні ситуації.

Зміст освіти об'єднує діяльність студентів, з одного боку, та соціальний досвід – з іншого, який реалізується в програмах та навчальних дисциплінах вищих навчальних закладів.

Технологічний компонент визначає та характеризує основні види діяльності як викладача, так і студента, спрямовані на більш ефективне досягнення розроблених цілей формування моральних цінностей майбутніх учителів. Цей компонент є одним з найголовніших складових процесу формування моральних цінностей, має два аспекти: по-перше, конкретні дії та операції викладача, які він виконує під час проведення навчально-виховного процесу; по-друге, дії, вчинки, поведінка студентів у процесі засвоєння моральних знань, формування моральних навичок, звичок і вмінь.



## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

---

Процес формування моральних цінностей у майбутніх учителів відбувається наступним чином: залучення студентів до системи відносин усіх суб'єктів виховання; набуття і вдосконалення комплексу моральних цінностей; практичне оперування студентами ними під час повсякденної діяльності та закріплення їх на підсвідомому рівні; ефективний вплив цієї поведінки на результати життєдіяльності; формування і розвиток мотивації постійного морального самовдосконалення та розвитку.

Контрольно оцінний компонент відіграє важливу роль у процесі формування моральних цінностей особистості. В узагальненому вигляді процес формування моральних цінностей оцінюється за його результативним компонентом, залежно від досягнення цілей процесу формування особистості. Контрольні заходи мають здійснюватися постійно, об'єктивно і всебічно.

Результативний компонент є завершальним у процесі формування моральних цінностей, передбачає оцінку досягнення мети формування моральних цінностей і оволодіння студентами змісту морального виховання, системи моральних цінностей, набуття майбутнім вчителем навичок, звичок і вмінь моральної поведінки, їх впливу на морально-практичну діяльність, на формування творчо розвиненої особистості. Така оцінка результатів процесу формування моральних цінностей повинна бути об'єктивною, систематичною та послідовною.

Для того щоб оцінити результати процесу формування моральних цінностей, нами були розроблені критерії та показники рівнів сформованості моральних цінностей у майбутніх учителів. Основними результатами процесу формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій будемо вважати: наявність знань з проблеми формування моральних цінностей особистості; сформованість моральних якостей особистості студента; систему моральних цінностей, знань, умінь, навичок майбутніх учителів; конкретні дії студентів, вплив на результати морально-практичної діяльності, виконання певних обов'язків; сформованість активної життєвої позиції вихованців.

Запропонований розподіл складових не є дезінтеграцією змісту моделі, навпаки, така структура забезпечує гнучкість, тобто можливість оновлення будь-якого компонента без зміни моделі в цілому.

На завершальному етапі, четвертому, модель було апробовано та доповнено. На цьому етапі ми застосовували різні методи, зокрема педагогічну експертизу, яку проводять

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

компетентні особи, аналіз результатів проходження практики студентів старших курсів тощо.

Оскільки в системі підготовки спеціаліста у вищому навчальному закладі домінує навчальний процес, ефективність навчально-виховного процесу залежить від повноти використання педагогічних можливостей, врахування специфіки виховного процесу у вищому педагогічному закладі.

Таким чином, модель формування моральних цінностей становить струнку систему взаємопов'язаних цілей, умов, принципів, змісту і результатів морального виховання, різноманітні взаємини викладачів та студентів у цьому процесі, модель пояснює й фіксує в загальних рисах уявлення про теоретичну концепцію виховання і дає змогу певною мірою теоретично обґрунтувати і побудувати виховний план підготовки майбутнього вчителя.

У процесі розвитку моральних цінностей студентів важливе значення відіграє морально-практична діяльність. Передбачалося поступове ускладнення, яке полягало у зміні мети, завдання, змісту морально-практичної діяльності, збільшення вимог до самостійності варіативності рішень, ініціативності. Поступове ускладнення морально-практичної діяльності виступало однією з найголовніших умов педагогічного впливу на студентів.

Моральний аспект навчальних планів та програм повинен відобразити: суспільну потребу в спеціалістах широкого спектру та особливостях моральних стосунків педагогів та студентів; моральний аспект довіри до того, що зміст навчальних програм не є „морально застарілим” чи некорисним; спеціальні знання з етики теорії виховання.

Особистості майбутнього вчителя повинні бути притаманні і морально-духовні, й соціальні якості. Потрібно врахувати, що період навчання у вищому навчальному закладі – явище тимчасове. Тому потрібно стимулювати морально-практичну діяльність студентів, прагнути до того, щоб студент виступав не тільки як суб'єкт, який отримує інформацію, але й брав активну участь у суспільних відносинах, морально-практичній діяльності.

В процесі дослідження було створено варіативні моделі організації навчального процесу: цілісна модель передбачала формування моральних цінностей у процесі вивчення спецкурсу „Формування моральних цінностей засобами моделювання педагогічних ситуацій” (I-II курси), введення додаткової інформації до курсів „Педагогіка” (включення до програмового змісту тем: “Духовно-моральне виховання учнів засобами

*КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ*

---

модельовання педагогічних ситуацій”, “Критеріальний підхід до діагностики сформованості моральних цінностей в учнів”), “Історія педагогіки” (“Моральні цінності як засіб морального виховання підростаючого покоління”, “Еволюційні ідеї національної школи та моральне виховання в українській народній педагогіці”, “Система освіти в Україні та за кордоном: порівняльний аналіз поглядів на духовно–моральне виховання підростаючого покоління”, “Пріоритет духовно–моральної діяльності у навчально–виховному процесі”) „Основи педагогічної майстерності” (III курс), проведення спецсемініарів „Етикет учителя”, „Особистість сучасного вчителя” (IV курс), а також системи виховних заходів, позааудиторної роботи зі студентами. Скорочена модель зумовила проведення спецсемінару „Моральні цінності майбутнього вчителя” (IV курс). Контрольними були групи, у яких студенти навчалися за традиційними програмами.

Розроблений спецкурс „Формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами модельовання педагогічних ситуацій” мав на меті сприяння засвоєнню студентами основних понять щодо мети, змісту, форм і методів морального виховання за допомогою сучасних інтерактивних методик, вироблення у них умінь і навички розв'язувати педагогічні ситуації, модельовати заняття із використанням педагогічних ситуацій та здійснювати виховну роботу з морального виховання, формування потреби у майбутніх учителів у самооцінці, саморозвитку, самовихованні.

Спецкурс “Формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами модельовання педагогічних ситуацій” побудовано під кутом зору формування моральної особистості як стратегічної мети виховання в сучасних суспільних умовах. Реалізації цього задуму слугував аналіз доцільності такої мети, а також основних факторів соціалізації та морального виховання молодого покоління, вимог до особистості вихователя та ролі педагогічного спілкування.

В цілому курс орієнтував майбутнього вчителя на саморозвиток в умовах перебудови свідомості та морального самопізнання, осмислення себе як високоморальної особистості.

Вивчення спецкурсу складалося з трьох основних етапів:

1) аудиторні заняття (лекції, семінарські та практичні заняття);

2) самостійна робота студентів з опрацюванням лекційних матеріалів, вивчення і поглиблення знань з теми за літературними джерелами, рекомендованими викладачем, і

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

виконання творчих завдань за відповідною програмою самоосвіти майбутніх учителів;

3) виконання індивідуальних завдань з морального виховання учнів під час педагогічної практики в школі (див. додаток Ж).

При розробці процесу моделювання педагогічної ситуації, ми ставили собі за мету дотримуватися особистісно-зорієнтованого підходу у вихованні, який передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками виховного процесу. Викладач як суб'єкт виховного процесу спрямовує свою діяльність на студентів, стимулює моральну активність, морально-практичну діяльність, тому при моделюванні педагогічних ситуацій у студентів формується система моральних цінностей, і вони виступають водночас об'єктами і суб'єктами виховного процесу.

Процес формування моральних цінностей засобами моделювання педагогічних ситуацій потребує постановки студента у таку педагогічну ситуацію, за якої він при зіткненні інтересів і цілей діяльності суб'єктів виховання ставить себе на місце вчителя, розв'язує проблему за допомогою прогнозування та проектування виховного процесу.

Завдання формування моральних цінностей передбачають особливий тип педагогічних ситуацій, яка моделює незбіг діяльності вчителя та учня. Перевага такого способу виховання та навчання студентів полягає в емоційному забарвленні навчально-виховного процесу у вищому педагогічному закладі. Тільки за умови включення в навчально-виховний процес різноманітних педагогічних ситуацій студент матиме можливість усвідомити важливість педагогічних знань з морального виховання. Це, у свою чергу, викликає формування ціннісного мотиву і сприяє появі внутрішнього потягу до проблеми моральних цінностей сучасної молоді. Засвоєння студентами методу моделювання педагогічних ситуацій, включення в морально-практичну діяльність розвиває внутрішній мотив. Саме тому в основу методики формування моральних цінностей нами були покладені наступні мотиви: зацікавленість змістом занять, створення проблемних педагогічних ситуацій.

Глибокі емоційно забарвлені мотиви забезпечують ефективність виховних дій та виступають в ролі генератора саморозвитку та самовиховання. Мотиви можуть бути пов'язані як з викоріненням негативних рис особистості (грубість, егоїзм, нетерпимість тощо), так і з діяльністю особистості (потреба в інтелектуальному розвитку, в досягненні успіхів у навчанні та

роботі, в отриманні похвали тощо), бажанням розвивати свої позитивні якості характеру (формування прагнень особистості до самовдосконалення, саморозвитку), соціальними мотивами (бажання виконувати громадські обов'язки тощо).

Мотиви та емоції людини виконують функцію стимулювання особистості до діяльності, входять до складу стимулів та дій, можуть відігравати значну роль у морально-практичній цілеспрямованій діяльності. Для цього важливо їх співвідносити зі змістовим компонентом моделі.

Для моделювання педагогічних ситуацій ми вибрали систему стимулювання, яка передбачала: оцінювання глибини теоретичних знань; вибір найдоцільніших рішень відповідно до ситуації; надання заохочувальних балів за активну участь у процесі розв'язання педагогічної ситуації; використання покарання за несумлінне ставлення до процесу розв'язання ситуації. Моделювання педагогічних ситуацій проходило у вигляді навчально-педагогічної гри, центр якої складала педагогічна ситуація. Моделюючи педагогічну ситуацію, учасники виховного процесу вже з перших хвилин відчують мобілізацію інтелектуальних і моральних сил. У студентів виникає почуття відповідальності за „майбутні” дії учасників педагогічної ситуації.

Одним із методів стимулювання студентів до моделювання педагогічних ситуацій, на нашу думку, є застосування рейтингової системи оцінки діяльності студентів при вивченні курсу.

При підготовці індивідуальних завдань якість підготовки студента оцінювалася таким чином: повідомлення, що мало науково-практичну цінність – +5 балів; повідомлення, прочитане з аркуша – -3 бали; відсутність прикладів, ілюстрацій – -3 бали; активне обговорення, гострі запитання – +5 балів; професійна рецензія з пропозиціями – +5 балів; непрофесійна рецензія – -3 бали.

При розв'язанні педагогічних ситуацій дії студентів оцінювалися наступним чином: правильне розв'язання педагогічної ситуації із внесенням зауважень -+5 балів; активна участь у обговоренні шляхів розв'язання іншими учасниками – +2 бали; пропонування непрофесійних способів розв'язання педагогічної ситуації – -3 бали; професійна рецензія дій студентів, які розв'язували педагогічну ситуацію – +5 балів; непрофесійна рецензія дій студентів, які розв'язували педагогічну ситуацію, без внесення конкретних пропозицій -3 бали.

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

---

Сучасний викладач вищого навчального закладу має конкретну мету – навчати студентів умінню здобувати знання, розвивати в них пізнавальну потребу вчитися та морально розвиватися. Діяльність викладача вищого навчального закладу, спрямована на організацію навчально-виховного процесу, не рідко позначається суб'єктивізмом: педагог діє, більше керуючись своїми почуттями, а не фактами педагогічної реальності. Така особливість свідчить про недостатню здатність викладачів критично аналізувати і своєчасно перебудовувати стосунки зі студентами, більш диференційовано підходити до вибору тих засобів, які б сприяли успішному виконанню виховних завдань.

Отже, покращенню навчально-виховного процесу у вищому педагогічному закладі сприятимуть застосування технологій у навчальній, виховній, методичній та науковій роботі. Запропонована нами модель, яка включає цільовий, методологічний, змістовий, технологічний, контрольний та результативний компоненти, сприятиме дидактичному процесу формування моральних цінностей у майбутніх учителів.

### ***Література:***

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. – 352 с.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для педагогів, вихователів, молоді і батьків. – 3-є вид. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – Т.1. – 190 с.
4. Вишневський О.І. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів: Львівський обласний науково-обласний науково-методичний інститут, 1996. – 238 с.
5. Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості: навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
6. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії // Наук.-метод. посібник. – К.: МАУП. – 2000. – 312 с.
7. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: Вища школа, – 1987. – 55 с.

8. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / Под ред. Е.Э.Смирновой. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1984. – 176 с.

9. Моделирование воспитательных систем: теория и практика / Под ред. Новиковой Л.И., Селивановой Н.И. – М.: Изд. РОУ, 1995. – 144 с.

10. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской. – М., Педагогика, 1981. – 119 с.

11. Пехота О.М. Індивідуальність учителя: теорія і практика. – Миколаїв, 1999. – 98 с.

12. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник / За ред. О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

13. Помиткін Є.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти. – К., 1996. – 164 с.

14. Щербань П.М. Навчально-педагогічні гри у вищих навчальних закладах: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 2004. – 207 с.

### **1.3 МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВСПАННЯ ПРЕДМЕТІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО ЦИКЛУ**

На сучасному етапі розвитку освіти актуальним є виховання людини інтелектуальної, здатної орієнтуватися в нових умовах, у потоці інформації, готової до творчого пошуку. Тому ще під час навчання школярів у школі необхідно закласти основи формування інтелектуальних умінь. Засвоєння знань з опорою на інтелектуальні вміння робить їх такими, які легко й надовго запам'ятовуються, завдяки чому у школярів закладається міцний фундамент для творчої діяльності. Оволодіння інтелектуальними вміннями значною мірою сприяє підвищенню продуктивності праці школярів. Це дає можливість удосконалювати знання й уміння, сприяє посиленню мотивації, визначенню цілей, вольових якостей, самооцінки. Формуючи інтелектуальні вміння, ми формуємо в школярів науковий світогляд.

Дедалі очевиднішим стає той факт, що не сама сума знань, а синтез знань, творчих умінь стає головним показником всебічно розвиненої особистості, активній життєвій позиції якої властиві нове ставлення до дійсності та високий рівень відповідальності за свою діяльність.

Формувальний характер навчального процесу досягається шляхом створення певних умов. Виявлення та забезпечення цих умов необхідне для успішного вирішення завдань щодо формування. Тільки з урахуванням дидактичних умов загальна структура процесу навчання набуває конкретний характер. А дидактичні умови формування інтелектуальних умінь визначаються характером взаємодії певних компонентів навчання, що закономірно ведуть до формування інтелектуальних умінь.

У філософії поняття «умова» визначається як відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може. Умови становлять те середовище, оточення, у якому явище виникає, існує й розвивається.

За визначенням В. І. Андрєєва, «дидактичні умови – це обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей» [1, с. 124].

Під необхідними дидактичними умовами Г. Г. Ващенко розуміє «мотиваційну зумовленість навчально-пізнавальної



діяльності, пов'язану з розвитком особистісних мотивів навчання до суспільно-значущих; дидактичне опрацювання навчального матеріалу спеціальних дисциплін; узгодження з цілями підготовки фахівців, законами, принципами, правилами навчання; наближення характеру навчально-пізнавальної діяльності до характеру майбутньої спеціальності...» [3, с. 41].

Отже, умови – це суттєвий компонент комплексу об'єктів, за наявності якого відбувається існування певного явища.

Відповідно до цього, під дидактичними умовами ми будемо розуміти взаємозалежну сукупність компонентів навчально-виховного процесу, які забезпечують досягнення навчальних цілей.

Дидактичні умови формування інтелектуальних умінь старшокласників – це взаємозалежна сукупність компонентів навчально-виховного процесу, які забезпечують розвиток інтелектуальних умінь школярів у процесі навчання предметів певних циклів.

До дидактичних засобів формування інтелектуальних умінь відносять: підручники, програми, системи творчих, проблемних завдань (В. М. Горбунова, І. М. Богданова та ін.). Істотно важливим учені вважають застосування комплексу дидактичних методів і форм залежно від змісту й специфіки навчального матеріалу, моделювання майбутньої діяльності з використанням комп'ютерних систем (В. І. Андреев, А. О. Вербицький, М. І. Виноградов та ін.).

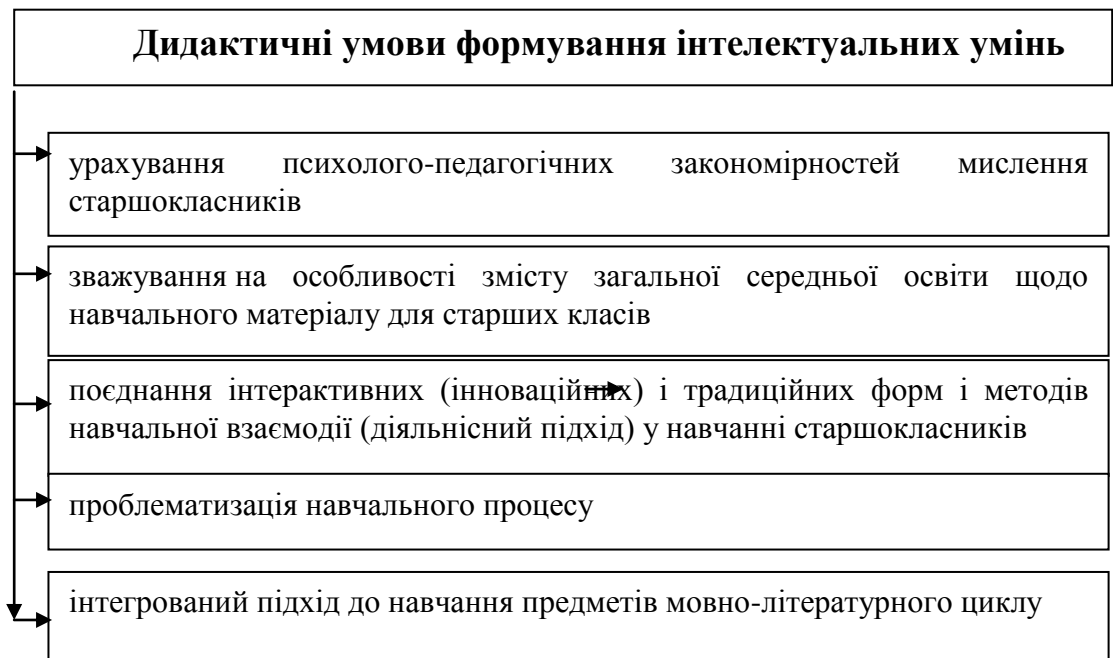
О. О. Лаврентьева до дидактичних умов формування інтелектуальних умінь старшокласників при вивченні науково-природничих дисциплін відносить: активізацію процесу рефлексії з опорою на комплексне використання загальнодидактичних принципів; забезпечення реалізації міжпредметних та інтегративних зв'язків у ході навчального процесу; спеціальне структурування навчального матеріалу відповідно між здійснюваною діяльністю та сформованими операційними компонентами; формування інтелектуальних умінь у єдності із засвоєнням дослідницьких, експериментальних та комунікативних умінь; введення у навчально-пізнавальний процес інтелектуально-творчих тренінгів; забезпечення оперативного контролю за станом формування інтелектуальних умінь [4].

Аналізуючи дидактичні умови, які сприяють формуванню інтелектуальних умінь школярів, потрібно зважати на такі фактори: фіксування соціального замовлення суспільства середнім навчальним закладом в аспекті досліджуваної проблеми; виявлення специфіки навчального процесу середнього навчального

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

закладу; виявлення сутності інтелектуальних умінь як цілісного процесу розвитку особистості; системно-функціональна характеристика процесу формування інтелектуальних умінь учнів.

Удосконалюючи методики розвивального навчання, учні-педагоги розробили інноваційні технології навчально-виховного процесу, які привели до перебудови традиційних форм навчання. Відповідно до вищевикладеного, ми виокремлюємо дидактичні умови формування інтелектуальних умінь старшокласників (див. рис. 1).



**Рис. 1 Дидактичні умови формування інтелектуальних умінь старшокласників**

У сучасній філософії моделлю називають будь-яку систему, уявну або реально існуючу, яка знаходиться в певних відношеннях до іншої системи (ще її називають оригіналом, об'єктом, прототипом або натурою). При цьому виконуються такі умови: між моделлю і прототипом є відношення подібності, форма якого явно виражена і точно зафіксована (умова аналогії); модель у процесах наукового пізнання є заміником об'єкта, що вивчається (умова репрезентації); вивчення моделі дозволяє отримати інформацію про оригінал (умова екстраполяції) [6].

Таким чином, відповідно до теоретично обґрунтованих положень, модель формування інтелектуальних умінь

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу повинна включати у себе функціональні та структурні компоненти. У нашому дослідженні ми виділяємо такі структурні компоненти процесу формування інтелектуальних умінь: *мотиваційно-цільовий, змістово-інформаційний, операційно-діяльнісний, діагностико-коригувальний та контрольньо-результативний.* Розглянемо кожен із них.

Мотиваційно-цільовий компонент передбачає усвідомлення учнем та вчителем необхідності формування інтелектуальних умінь; створюється стала мотивація для подальшого процесу їх формування. Цей компонент дає змогу запустити механізми цілепокладання та сформувати орієнтовну основу дії (побудувати систему орієнтирів). Така робота необхідна, оскільки орієнтувальна основа дії забезпечує не тільки правильне (адекватне умовам) виконання дії, але й раціональний вибір способу виконання завдання. Мета навчально-пізнавального процесу орієнтує на те, що потрібно зробити та які віддалені й найближчі цілі досягти. Потреби й мотиви вказують, чому необхідно досягти саме цієї мети. З неї виокремлюються навчальні завдання, де чітко розмежовується те, що учневі вже відоме, й те, про що потрібно довідатися. Мета діяльності реалізується в навчальних завданнях і способах дій. Цей компонент дає змогу стимулювати механізм створення інтелектуальних умінь на різних етапах цього процесу. Така робота необхідна, оскільки вона забезпечує сталу мотивацію не тільки при правильному виконанні завдань, але й при довготривалій пошуковій роботі, з невизначеним результатом (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

**Сутність мотиваційно-цільового компонента процесу  
формування інтелектуальних умінь**

Учитель	Учень
Формування особистісно-прийнятих мотивів до формування інтелектуальних умінь в навчально-пізнавальній діяльності старшокласника	Позитивне емоційне ставлення до формування інтелектуальних умінь. Поглиблення та розвиток потреб у інтелектуальній діяльності.

Змістово-інформаційний компонент передбачає ознайомлення учнів зі змістом навчально-пізнавальної діяльності, яка передбачає формування інтелектуальних умінь. Управління процесом формування вмінь і навичок навчальної діяльності школярів полягає в керуванні зовнішніми

## ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

детермінантами – визначенні відповідного змісту навчального матеріалу, розподілі його в часі, доборі методів навчально-пізнавальної діяльності, в організації, згідно з визначеними завданнями, умовами роботи й особливостями учнів, у встановленні раціональних термінів поетапного відпрацьовування вмінь і навичок навчально-пізнавальної діяльності. Вчитель визначає найбільш доцільну послідовність дій щодо мети і завдань. Відбувається накопичення дидактичного матеріалу та опрацювання методики роботи відповідно до навчального плану.

Однією із складових частин інтелектуальних умінь – є *інформація*. Інформація включає фундаментальні положення та прикладні аспекти, які при необхідності можуть виводитися із основних; інформація може потрапити в тимчасову та довготривалу пам'ять; виділення головного і є спосіб фіксації навчального матеріалу в довготривалій пам'яті. Запам'ятовуючи головне в одному предметі, можна значно збільшити об'єм знань з інших предметів, що полегшує встановлення міжпредметних зв'язків, формування наукового світогляду. Тоді знання мобільні, їх легше застосовувати в нестандартних умовах, свідомо перебудовувати знання, тобто умовно «згортати» або «розгортати» їх. Інтелектуальні вміння можна сформувані, враховуючи дидактичні положення: наявність знань учителя про сутність, структуру і критерії цього способу діяльності; особливість навчального матеріалу і мети заняття; пізнавальні можливості школярів тощо.

Відповідно до структури виділених раніше інтелектуальних умінь, потрібно зазначити, що при розв'язанні будь-яких навчально-пізнавальних завдань необхідні три типи інформації – *специфічна* (умови завдання, сформульовані явно або імпліцитно), *логічна* (загальнологічні прийоми й правила перетворення умов) й *евристична* (евристики, які керують процесом розв'язання).

Стає актуальним визначення завдання, запропоноване Р. А. Нізамовим: «...завдання – це система інформації про якесь явище, об'єкт, процес, у якому або чітко визначена лише частина відомостей, а інша невідома... або відомості сформульовані таким чином, що між окремими поняттями, положеннями є неузгодженість, протиріччя, які потребують пошуку нових знань, доведення, перетворення, узгодження тощо» [5, с. 119].

Навчально-пізнавальне завдання є моделлю проблемної ситуації, з якої (якщо вона усвідомлена), на думку

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

С. А. Рубінштейна, і починається мислення [7]. Будь-яке завдання сприяє певному інтелектуальному й загальному розвитку старшокласників (табл. 1).

Таблиця 1

**Сутність змістово-інформаційного компонента  
процесу формування інтелектуальних умінь**

Учитель	Учень
Знання вчителем методики формування інтелектуальних умінь	Формування інтелектуальних умінь на основі поетапного відпрацьовування цих умінь і навичок у процесі навчально-пізнавальної діяльності.
Розробка навчально-методичного забезпечення процесу формування інтелектуальних умінь старшокласників навчальні плани, програма, дидактичне забезпечення).	

Операційно-діяльнісний компонент передбачає засвоєння базових предметних знань за допомогою спеціально організованої роботи учнів, яка повинна відповідати меті створення орієнтовної частини інтелектуальної діяльності. Основним методом опанування предметного змісту є дидактичні завдання та вправи, які будуються на основі структури інтелектуальної діяльності та сприяють формуванню інтелектуальних умінь: встановлення причинно-наслідкових зв'язків; порівняння; аналіз, узагальнення; розвиток здогадки та інтуїції, завдання, що вимагають вибору рішення; завдання, спрямовані на впорядкування мисленнєвих дій (алгоритмічні); завдання дослідницького характеру – спеціально спрямовані на розвиток інтелектуальних умінь (приклади див. у додатках). Операційно-діяльнісний компонент закладає основи інтелектуальних умінь на ґрунті предметного змісту й навчальної діяльності (табл. 2).

Таблиця 2

**Сутність операційно-діялісного компонента процесу  
формування інтелектуальних умінь**

Учитель	Учень
Реалізація форм і методів організації інтелектуальної навчально-пізнавальної діяльності на основі дидактичного забезпечення	Формування досвіду дослідницької діяльності на основі логічних операцій аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, порівняння, конкретизації

*ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

Діагностико-коригувальний компонент формування інтелектуальних умінь виконує основну функцію – аналіз стану формування інтелектуальних умінь з метою подальшого коригування. Тут може бути запропонований прямий та непрямий способи керування діяльністю старшокласника щодо засвоєння умінь. Прямий спосіб передбачає надання спеціальних правил – орієнтирів або алгоритмічних приписів, непрямий спосіб керування навчальною діяльністю старшокласника базується на системі експериментальних навчальних завдань. Залежно від навчальної мети можна використовувати обидва способи, але інтелектуальні вміння будуть формуватися лише тоді, коли старшокласник при виконанні навчальних завдань буде самостійно підбирати найраціональніші методи (табл. 3).

Таблиця 3

***Сутність діагностико-коригувального компонента моделі  
формування інтелектуальних умінь***

Учитель	Учень
Аналіз стану формування інтелектуальних умінь з метою подальшого коригування	Вивчення спеціальних правил-орієнтирів або алгоритмічних правил, виконання експериментальних навчальних завдань

Контрольно-результативний компонент формування інтелектуальних умінь передбачає здійснення постійного контролю за процесом та результатами формування інтелектуальних умінь старшокласників. Будь-який процес формування проходить цілеспрямованіше й ефективніше при наявності зворотнього зв'язку між впливом та створенням відповідної якості. Вчасно організований контроль за діями учнів є важливою умовою формування інтелектуальних умінь і навичок, тому, організовуючи навчальну діяльність, необхідно так планувати завдання, щоб школярі вчилися самостійно коригувати свою роботу відповідно до проєктованих ними дій. Ступінь самоконтролю перебуває в тісному зв'язку з рівнем сформованості узагальнених інтелектуальних умінь, що виконують функції самоконтролю.

Самоконтроль при виконанні навчальних завдань зводиться до аналізу власних дій і результатів праці. Виконавець оцінює й зіставляє результати своєї навчальної діяльності з тими, які необхідно отримати за планом. У процесі порівняння зважується доцільність прийнятого планування й коригуються інтелектуальні операції. Отже, удосконалення власної інтелектуальної діяльності за допомогою розв'язання творчих проблемних завдань є одним

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

з елементів самоконтролю (табл. 4).

Таблиця 4

**Сутність контрольного-результативного компонента  
процесу формування інтелектуальних умінь**

Учитель	Учень
Здійснення постійного контролю за процесом та результатами формування інтелектуальних умінь старшокласників.	Виконання експериментальних навчально-контрольних завдань.
	Самоконтроль при виконанні навчальних завдань зводиться до аналізу власних дій і результатів праці.

Визначивши структурні компоненти процесу формування інтелектуальних умінь старшокласників на основі виділених понять, виділимо та розглянемо функціональні компоненти процесу формування інтелектуальних умінь: *стимулюючо-спонукальний, розвивально-проективний, емоційно-ціннісний, комунікативно-організаційний, творчо-пошуковий.*

Стимулюючо-спонукальний компонент формування інтелектуальних умінь передбачає здійснення постійного стимулювання навчальної діяльності. Задоволення від самостійного пошуку, знаходження оригінального вирішення – основа стимулювання навчальної, громадської й трудової діяльності школяра на цьому рівні її розвитку (внутрішні стимули). Зовнішні стимули зумовлюються в цьому випадку організацією групової й колективної форм роботи учнів з огляду на суспільну спрямованість їхньої індивідуальної діяльності. Основною метою методичної роботи вчителя на цьому етапі виступає формування у старшокласників позитивного ставлення до навчально-пізнавальної діяльності.

Розвивально-проективний компонент формування інтелектуальних умінь сприяє подоланню труднощів, які полягають у тому, що в загальноосвітній середній школі викладається зміст навчального матеріалу й не завжди подаються прийоми пізнавальної діяльності, мало звертається увага на вміння й навички самостійної роботи з навчальним матеріалом. У навчальних підручниках замало завдань, які потребують від кожного учня самостійного спостереження, групування чинників, приведення до готовності певної сукупності раніше засвоєних знань, умінь і навичок, завдань для самостійного пошуку нових правил, обґрунтування практичних дій, застосування умінь і навичок у різних умовах, у різноманітній творчій, практичній діяльності. Педагогічне керування процесом формування інтелектуальних умінь може

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

досягти своєї мети, коли забезпечується єдність раціонально дібраного й дидактично опрацьованого змісту навчального матеріалу, чіткої системи з формування й застосування прийомів мисленнєвої діяльності, форм і методів навчання з урахуванням інтелектуального розвитку школярів.

Емоційно-ціннісний компонент передбачає забезпечення емоційно-відповідного рівня задоволення інтелектуальною навчальною діяльністю учнів під час проведення уроків, факультативів (у шкільній, позашкільній та особистісно-творчій сфері). Інтелектуальні вміння мають сприяти не тільки покращенню мікроклімату в шкільному середовищі, а й створенню певного виховного інтелектуального фону, тобто створення інтелектуальних клубів, наукових товариств. Інтелектуальні вміння можуть використовуватися в особистісно-творчій сфері – розв'язання кросвордів, участь в інтелектуальних іграх, літературно-творча діяльність і т.д. Аналізуючи емоційно-ціннісний компонент, необхідно визначити інтелектуальні якості, які виступають домінуючими у старшокласників: цілеспрямованість, довільність, плановість, прогресивність, практична дієвість, злиття розумових та практичних дій.

Комунікативно-організаційний компонент формування інтелектуальних умінь спрямований на організацію навчально-виховного процесу так, щоб учні могли встановлювати зв'язок між окремими частинами навчального матеріалу, використовувати раціональні прийоми, об'єднуючи вже відомі. Функціонування цього компонента передбачає комунікативно-організаційну діяльність як учня, так і вчителя. Учитель створює умови й моделює навчально-пізнавальні ситуації, у яких необхідно застосовувати прийоми розумової діяльності, стимулює застосування прийомів аналізу, синтезу, індукції, дедукції тощо. Повинна бути усвідомленість виконання кожного логічного кроку для більш глибокого вивчення матеріалу.

Творчо-пошуковий компонент ґрунтується на залученні старшокласників до самостійної творчої діяльності учнів. У такій діяльності учні самостійно систематизують факти за певною ознакою, виділяють у них суттєве, важливе для розкриття змісту конкретного питання, обдумують шляхи розв'язання завдання, знаходять способи доказу, висувають гіпотези, здійснюють вибір найбільш вдалої інтелектуальної операції для конкретних умов. Творчо-пошукова діяльність передбачає не тільки включення креативних завдань, вправ, досліджень, написання творчих робіт у навчальний процес, а й залучення школярів до позашкільної наукової діяльності – олімпіади, конкурси, МАН



тощо.

У процесі інтелектуальної творчої діяльності відкривається нове самими школярами: у розкритті ними невідомих сторін досліджуваних явищ, висуванні гіпотез, використанні досконаліших способів розв'язання завдань.

Творчість – це спосіб існування особистості: тільки у творчості може відбутися особистість, і брак творчості означає відсутність особистості [9].

Творчість розглядається як активність, у якій воєдино злиті діяльність і поведінка. Діяльність стає творчою, коли особистість її творить, здійснює усвідомлено та зацікавлено. Творча діяльність школяра характеризується гармонією цілей, мотивів, способів, оскільки у творчій діяльності індивід ставить мету, вибирає засоби, здійснює контроль, оцінку, наступну корекцію, виходячи зі своїх інтересів і потреб, через що у творчості він найяскравіше виявляє характерні риси своєї особистості.

Творча діяльність є оптимальною сферою для самоствердження, самореалізації учня, для ефективного саморозвитку його особистості. У процесі творчої діяльності старшокласники навчаються виділяти, систематизувати, визначати, розподіляти, аналізувати, узагальнювати певні факти, робити висновок, спираючись на свою діяльність.

Загальний шлях формування інтелектуальних умінь пов'язаний з використанням методів, які дають змогу активізувати розумову діяльність старшокласників на всіх рівнях навчання. Серед них – організація самостійних спостережень, проектів, постановка проблемних завдань, створення рольових ситуацій тощо. Нерідко учні опиняються в ролі дослідників, завданням яких є встановлення нових зв'язків і відносин у навчальному матеріалі – побудові власних проектів. Одним із ефективних шляхів формування інтелектуальної діяльності є поєднання розвивальних способів навчання, які активізують і регламентують інтелектуальну діяльність.

Враховуючи класифікацію інтелектуальних умінь, для практичної реалізації дослідно-експериментального навчання визначимо шляхи впровадження моделі формування інтелектуальних умінь старшокласників: *теоретично-інформаційний, практично-діяльнісний та самоорганізаційний.*

Теоретично-інформаційний шлях упровадження процесу формування інтелектуальних умінь передбачає передачу теоретично-інформаційного комплексу знань про сутність, зміст, структуру інтелектуальних умінь у навчально-пізнавальній діяльності старшокласникам на базі предметів мовно-

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

літературного циклу. Зміст діяльності вчителя на цьому шляху зводиться до інформаційного повідомлення про інтелектуальні вміння трьох блоків. Це пропонується робити у формі евристичної бесіди або проблемного викладу з опорою на схеми й приклади з навколишньої дійсності.

Практично-діяльнісний шлях упровадження процесу формування інтелектуальних умінь передбачає використання системи завдань, спеціально розроблених для експериментального навчання, при проведенні факультативу. Відповідно до структури виділених інтелектуальних умінь, розроблені нами завдання ми поділяємо на репродуктивні, частково-пошукові і творчі. Цей поділ, на нашу думку, сприяє формуванню інтелектуально-творчої особистості.

Для кожного інтелектуального вміння ми розробили репродуктивні, частково-пошукові і творчі завдання, розташовуючи їх у порядку, що відповідає структурі та етапам формування інтелектуальних умінь, визначених раніше у нашому дослідженні. Зразки завдань ми наведемо у наступному розділі, аналізуючи більш детально практичну роботу при викладанні факультативного курсу.

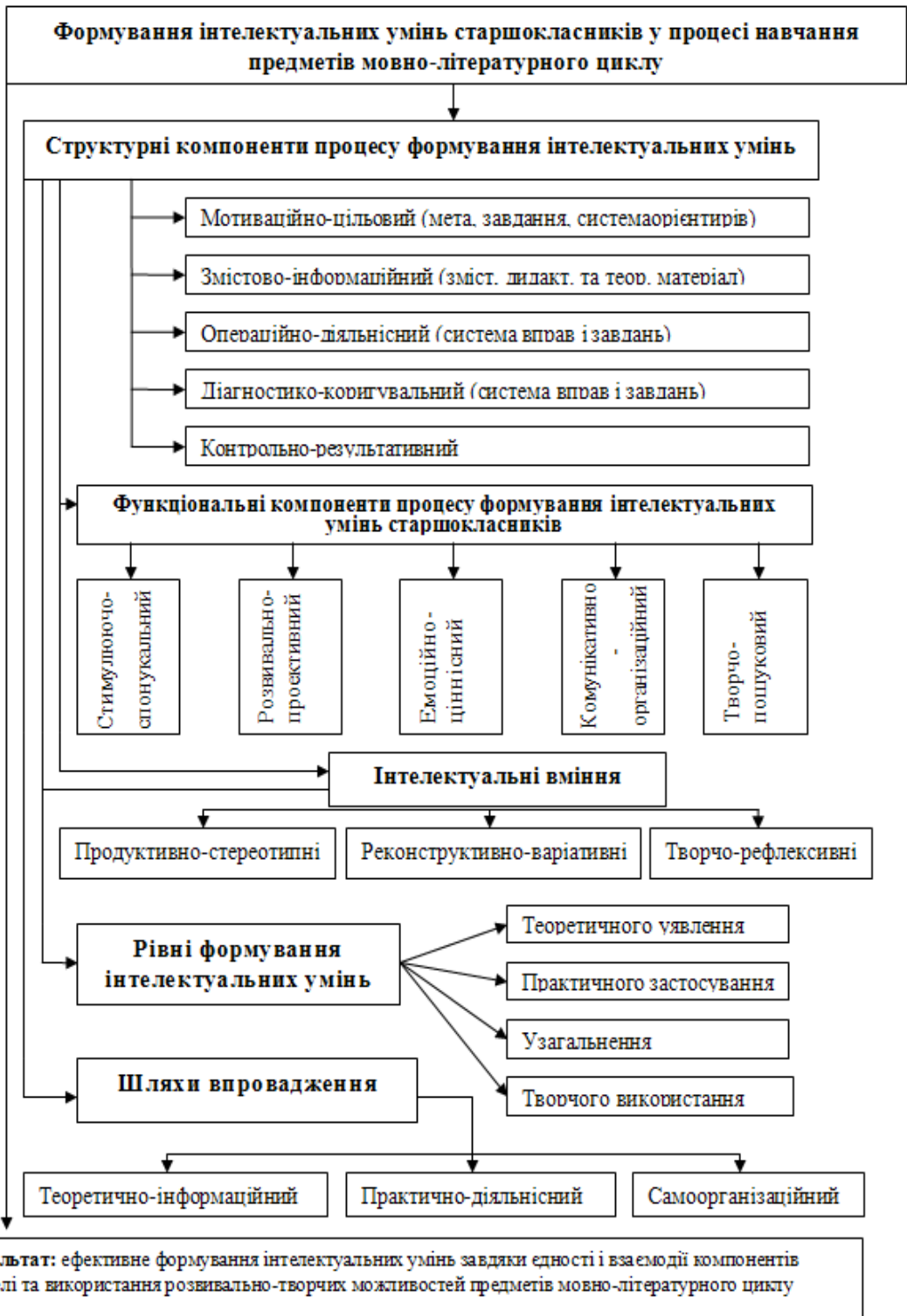
Шлях самоорганізації передбачає організацію процесу формування інтелектуальних умінь у процесі самоосвіти старшокласника. Через самоосвіту старшокласники відкривають нові сторони досліджуваних явищ, висувають гіпотези, використовують досконаліші способи розв'язання завдань.

Реалізація шляху самоорганізації вимагає від особистості, яка навчається, активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань без участі керівника.

Формування інтелектуальних умінь шляхом самоорганізації ефективніше, коли діяльність учнів має творчу спрямованість і приносить задоволення від самостійного пошуку, знаходження раціонального способу вирішення складного завдання.

Графічне втілення теоретичних положень моделі формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу відображено на рис.2.

*КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ*



**Рис. 2. Модель формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу**

*ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

---

Отже, нами було проаналізовано структурні (мотиваційно-цільовий, змістово-інформаційний, операційно-діяльнісний, діагностико-коригувальний, контрольно-результативний) та функціональні компоненти моделі процесу формування інтелектуальних умінь (стимулюючо-спонукальний, розвивально-проективний, емоційно-ціннісний, комунікативно-організаційний, творчо-пошуковий), шляхи впровадження процесу формування інтелектуальних умінь старшокласників: теоретично-інформаційний, практично-діяльнісний та самоорганізаційний, які були покладені в основу моделі нашого дослідження.

***Література:***

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Березюк О.С. Дидактичне моделювання як засіб особистісно-зорієнтованого навчання // Вісник ЖДУ – 2005. - № 24. – С. 137-140.
3. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал. – Полтава. – 1994. – С. 104.
4. Лаврентьева О.О. Дидактичні умови формування інтелектуальних умінь старшокласників при вивченні науково-природничих дисциплін: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / Волинський ДУ ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2005. – 21 с.
5. Низимов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань: Изд-во КГУ, 1975. – 301 с.
6. Ничкало Н.П. Філософія сучасної освіти // Педагогіка і психологія. – 1996. - № 4. С. 49-57.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 390 с.
8. Хуторской А.В. Деятельность как содержание образования // Народное образование. – 2003. - № 8. – С. 107-114.
9. Якиманская И.С. Формирование интеллектуальных умений и навыков. – М., 1979. – 88 с.

#### **1.4 ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

Науково-педагогічне дослідження проблеми формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів передбачає створення моделі досліджуваного явища. При цьому розуміємо, що наукова модель – «уявна чи матеріально реалізована система, яка адекватно відображає предмет дослідження і здатна замінити його так, що вивчення моделі сприяє отриманню нової інформації про цей предмет» [3, с. 11].

Для нас важливою також є думка О.А.Дубасенюк, яка на основі аналізу робіт ряду авторів робить узагальнений висновок про те, що «модель виступає як теоретичний взірець-еталон, водночас моделі є засобом існування знань, носієм знань, – це штучний елемент, який створюють для кращого пізнання системи» [4, с. 13].

Вихідним елементом моделі формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів є *мета*. На основі теоретичного аналізу проблеми *метою* формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів вважаємо *формування полікультурної компетентності як інтегративної особистісної якості майбутніх вчителів, яка включає сукупність полікультурних знань, ціннісне ставлення до власної та інших культур, розвиток мотивації до міжкультурної взаємодії та досвід такої взаємодії*.

*Мета* формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів конкретизується *діагностичними, організаційними, аналітичними завданнями*. *Діагностичні* завдання полягають у вивченні стану сформованості полікультурної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних наук. *Організаційні* завдання спрямовані на озброєння майбутніх вчителів полікультурними знаннями, формування у них ціннісного ставлення до власної та інших культур; формування позитивної мотивації до полікультурної взаємодії та створення ситуацій такої взаємодії; формування усвідомленого рефлексивного ставлення до формування власної полікультурної компетентності. *Аналітичні* завдання передбачають визначення критеріїв та рівнів сформованості полікультурної компетентності майбутніх вчителів; аналіз ефективності впровадження моделі формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів.

Модель формування полікультурної компетентності

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

майбутніх вчителів конструюється нами на основі *суб'єктного, системного, гуманістичного, культурологічного, компетентнісного* підходів та *основ полікультурної парадигми*. На базі цих теоретичних підходів визначено принципи формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів. Під принципами розуміємо – 1. генералізовану ідею, основне правило, основну вимогу до діяльності, поведінки тощо [6]; 2. переконання, норму, правило, яким керується хтось у житті, поведінці [7].

О.О.Андрєєв пропонує класифікувати принципи на методологічні та дидактичні. Методологічні принципи дозволяють осмислити педагогічні проблеми з філософської точки зору і вибудувати індивідуально-особистісну філософію викладача. Автор пропонує такі методологічні принципи: аксіологічний, культурологічний, антропологічний, гуманістичний, синергетичний, герменевтичний, валеологічний [1]. У своєму дослідженні ми будемо керуватися такими методологічними принципами: *герменевтичним, синергетичним, гуманістичним, культурологічним, аксіологічним*.

Обґрунтуємо використання цих принципів формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін більш детальніше.

*Герменевтичний мета принцип* наділяє особистість майбутнього вчителя потенційною можливістю рефлексивного ставлення до світу. Оскільки герменевтика означає «роз'яснюю», дотримання герменевтичного принципу сприятиме розуміючому, рефлексивному ставленню до навчальної інформації. У контексті професійної освіти майбутніх вчителів і формування у них полікультурної компетентності герменевтичний метапринцип дозволить забезпечити високий рівень усвідомлення навчання, оскільки сприятиме розвитку професійної рефлексії студентів.

*Дотримання культурологічного метапринципу* утворює основи для того, щоб студенти мали можливість оволодіти різними компетенціями і компетентностями. У процесі формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів важливо враховувати те, що рівень культури людини визначається не тільки тим, ким вона є сьогодні, але і тим, до чого вона прагне, якими компетентностями хоче володіти. Згідно культурологічного метапринципу одна з унікальних характеристик людини з високою культурою – це здатність до безперервної самоосвіти, самовиховання і саморозвитку.

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

---

У контексті формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів *метапринцип гуманізації* полягає у врахуванні пріоритетних цінностей викладача і студентів, у створенні сприятливих умов для оволодіння студентами соціальним досвідом і цінностями різних народів, для прояву їх творчої індивідуальності та високих моральних і інтелектуальних якостей. Все це дозволить забезпечити соціальну захищеність майбутніх вчителів, оскільки формування полікультурних гуманістичних цінностей сприятиме більшій адаптивності до сучасних умов праці, що диктуються інтеграцією суспільства та зближенням культур.

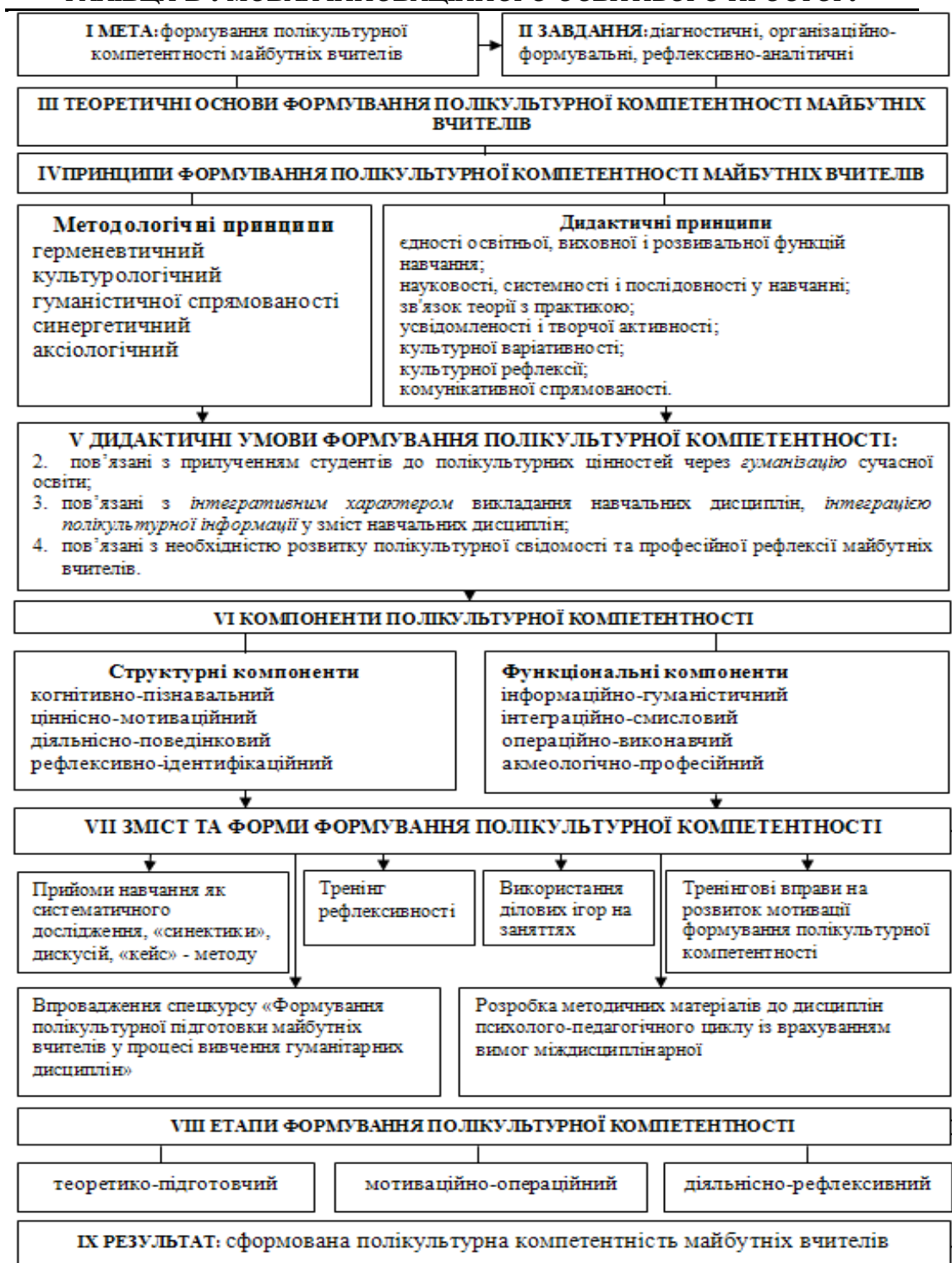
Дотримання *синергетичного метапринципу* безпосередньо дозволить притримуватися системного підходу у процесі формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів, оскільки за словами С. С. Шевелевої, синергетика є частиною загального системного аналізу [8]. За принципом синергетики формування полікультурної компетентності є відкритою системою, яка розглядається з позицій самоуправління, самоорганізації, самотворення. Саме тому, ми вважаємо, надзвичайно важливим рефлексивний компонент у структурі полікультурної компетентності, який створює передумови для саморозвитку майбутніх вчителів.

*Аксіологічний метапринцип* вимагає аналізу пріоритетних педагогічних цінностей в освіті, а в теперішніх умовах ціннісні орієнтири в процесі навчання мають бути спрямовані на розвиток духовних якостей та розвиток полікультурної свідомості майбутніх вчителів, що диктується об'єктивною логікою розвитку сучасного світу.

Не менш важливими є дидактичні принципи, які дозволяють науково-обгрунтовано підготувати і провести навчальний процес. Дидактичні принципи у вищій школі це – «положення, які фіксують залежність між цілями підготовки спеціалістів з вищою освітою і закономірностями, які спрямовують практику навчання у вузі» [1, с.146]; «основні положення, які визначають зміст, організаційні форми і методи навчання у відповідності з його загальними цілями і закономірностями» [1, с.147].

Для нас пріоритетними є такі дидактичні принципи: *єдності освітньої, виховної і розвивальної функцій навчання; науковості, системності і послідовності у навчанні; зв'язок теорії з практикою; усвідомленості і творчої активності; культурної варіативності; культурної рефлексії; комунікативної спрямованості.*

## ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ



**Рис. 1** Модель формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін



## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

---

Ці принципи утворюють цілісний блок об'єднаних між собою, взаємодоповнюючих вихідних положень. На нашу думку, застосування такого комплексу дидактичних принципів дозволить забезпечити формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів, що відображено в моделі на рис.1.7.

Полікультурну компетентність визначаємо як *інтегративну особистісно-професійну якість майбутнього вчителя, яка формується в результаті професійної підготовки і характеризується ціннісним ставленням до власної та інших культур, здатністю сприймати культурну багатоманітність як норму співіснування різних культур*. Важливо і те, що полікультурна компетентність є складним багатокомпонентним утворенням, що реалізується у певних професійних ситуаціях через відповідні уміння, навички і моделі поведінки, які забезпечують успішну взаємодію з представниками різних народів та має певну структуру.

Більшість сучасних дослідників солідарні у виділенні таких структурних компонентів полікультурної компетентності як *когнітивний, мотиваційний (інколи мотиваційно-ціннісний), діяльнісно-поведінковий (інколи діяльнісний або поведінковий)*. Ми приєднуємося до думки І. В. Липової і вважаємо правомірним виділення також *рефлексивного* компоненту, оскільки формування полікультурної компетентності у юнацькому віці під час навчання у вищій передбачає достатній рівень усвідомлення цього процесу особистістю, а також високий рівень розвитку професійної та життєвої рефлексії майбутніх вчителів.

Важливо, що полікультурна компетентність розглядається нами як система. Змістове наповнення і взаємозв'язок структурних компонентів полікультурної компетентності ми частково проаналізували з точки зору системного розгляду об'єктів, взявши за основу алгоритм системного розгляду педагогічних об'єктів, розроблений В. А. Семіченко [5].

По-перше, *„між структурними компонентами полікультурної компетентності закріплюються певні інтеграційні зв'язки*. З цих позицій всі об'єкти системи полікультурної компетентності взаємопов'язані між собою. Мотиви виникають лише, коли є полікультурні знання, в свою чергу полікультурна взаємодія можлива лише за умови виникнення мотивації до цієї діяльності і так далі.

По-друге, *будь-яка складова полікультурної компетентності зазнає системного впливу*. Прикладом може слугувати момент професійного розвитку вчителя,

*ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

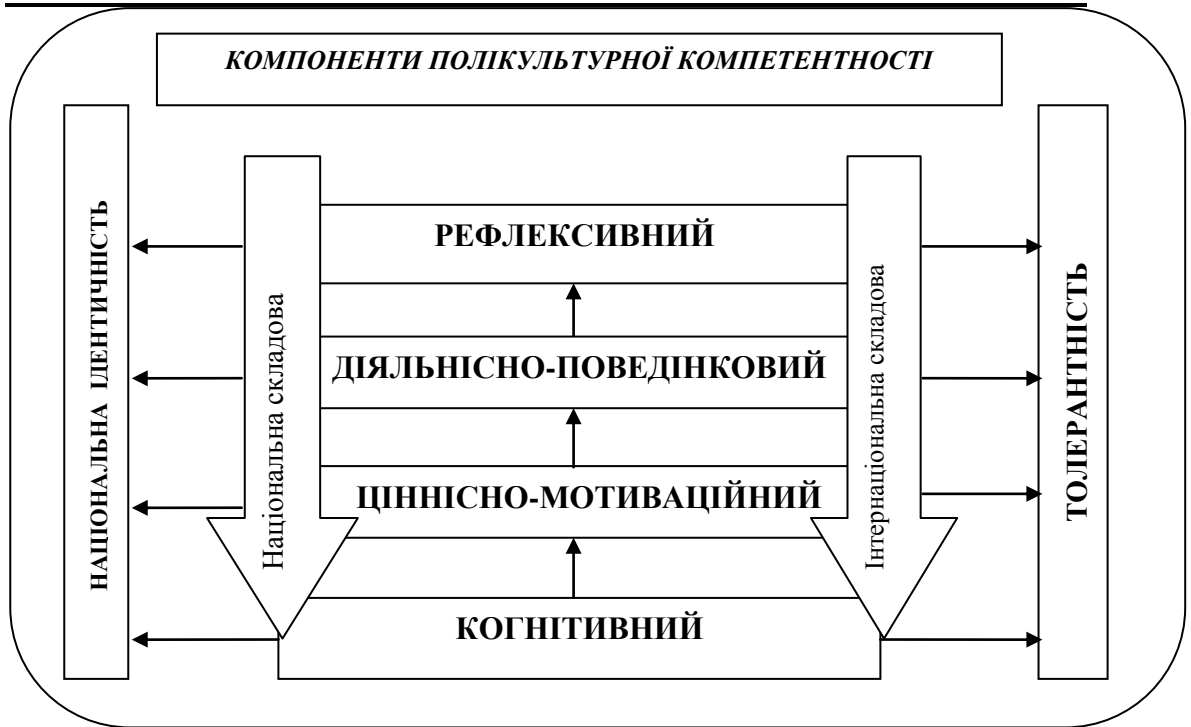
представлений такою ситуацією: якщо майбутній вчитель пережив позитивний досвід інтеркультурної взаємодії, це означає, що і полікультурні знання, підкріплені практикою, будуть ґрунтовнішими, глибшими, відрефлексованими.

По-третє, окремі складові всередині системи полікультурної компетентності розташовані ієрархічно, що призводить до її вертикального структурування. Ієрархію структурних компонентів полікультурної компетентності можемо представити таким чином (рис.2.).



***Рис.2. Ієрархія складових полікультурної компетентності майбутнього вчителя***

В свою чергу кожен структурний компонент полікультурної компетентності майбутніх вчителів, на нашу думку, є підсистемою, яка має дві складові: перша, пов'язана із рідною культурою і формуванням культурної ідентичності з власним народом, друга – з іншими культурами і формуванням толерантного ставлення до них. Схематично така структура зображена на рис.3.



**Рис.3. Компонентний склад полікультурної компетентності майбутніх вчителів**

Таким чином, полікультурна компетентність передбачає знання про свою культуру та інші культури (*когнітивний компонент*), ціннісне ставлення до власних звичаїв і традицій та традицій інших народів (*ціннісно-мотиваційний компонент*), готовність ефективно взаємодіяти із представниками своєї культури і інших культур (*діяльнісно-поведінковий компонент*), рефлексивне ставлення до власного особистісного самозбагачення через національний та полікультурний розвиток (*рефлексивний компонент*). Полікультурна компетентність починається з етнокультурної компетентності, тому що толерантне поважливе ставлення до інших культур не можливе без толерантного поважливого ставлення до своєї культури. Повага до іншого починається з поваги до себе. Саме тому у структурі полікультурної компетентності має місце когнітивна, ціннісна, поведінкова, рефлексивна складова, пов'язана з рідною культурою (див. таблиця 1).

Структурні компоненти будь-якої педагогічної системи не існують самі по собі, вони вплетені в діяльність вчителя, забезпечують досягнення освітніх цілей і утворюють при цьому функціональні компоненти педагогічної системи. В основі

*ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

функціональних компонентів лежать стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів [2].

У своєму дослідженні ми виокремили такі функціональні компоненти полікультурної компетентності: *інформаційно-гуманістичний, інтеграційно-смісловий, операційно-виконавчий, акмеологічно-професійний*. Розглянемо їх детальніше.

Таблиця 1.

**Змістове наповнення структурних компонентів  
полікультурної компетентності майбутніх вчителів**

<b>Структурні компоненти</b>	<b>ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ КОМПОНЕНТУ</b>	
	<b>Національна складова, пов'язана з рідною культурою</b>	<b>Інтернаціональна складова, пов'язана з іншими культурами</b>
<b>Когнітивно-пізнавальний</b>	Знання про сутність власної культури: походження, традиції, вірування; особливості національного виховання і навчання; ставлення молодів до старшого покоління; використання історично-національних педагогічних традицій у власній практиці	Знання про національно-релігійні, гендерні, культурні особливості суб'єктів педагогічної взаємодії, особливості світогляду різних етносів і субкультур; знання про особливості педагогічного спілкування із врахуванням полікультурного складу учнів; знання про причини виникнення міжкультурних конфліктів, вміння їх виявляти і успішно розв'язувати; знання основ полікультурного виховання учнів; вміння організувати міжкультурну взаємодію учнів і формувати в них толерантне ставлення до існуючих культурних відмінностей.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

<b>Структурні компоненти</b>	<b>ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ КОМПОНЕНТУ</b>	
	<b>Національна складова, пов'язана з рідною культурою</b>	<b>Інтернаціональна складова, пов'язана з іншими культурами</b>
<b>Мотиваційно-ціннісний</b>	Ціннісне ставлення до власної культури, інтерес до історичного минулого свого народу, прагнення використовувати набутки етнопедагогіки у власній педагогічній практиці.	Ціннісне ставлення до учнів – носіїв культурної самобутності, сприймання полі культурності як способу особистісного взаємозбагачення; інтерес до особливостей світогляду представників інших культур; прагнення до ефективного співробітництва з колегами як представниками інших культур; відсутність негативних стереотипів у сприйманні інших культур.
<b>Діяльнісно-поведінковий</b>	Відстоювання ідеї гідності власної культури, права власного народу зберігати свою культурну самобутність; здійснення національного виховання учнів.	Участь у міжкультурному спілкуванні, в культурному обміні; відстоювання ідеї рівності і гідності всіх культур, права кожного народу зберігати свою культурну самобутність; організація конструктивних взаємовідношень з батьками учнів із врахуванням їх національної приналежності; врахування культурного досвіду і культурної самобутності учнів при організації навчального процесу; забезпечення позитивних взаємовідношень у полікультурному учнівському колективі. Здійснення полікультурного виховання учнів.

*ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

<b>Структурні компоненти</b>	<b>ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ КОМПОНЕНТУ</b>	
	<b>Національна складова, пов'язана з рідною культурою</b>	<b>Інтернаціональна складова, пов'язана з іншими культурами</b>
Рефлексивно-ідентифікаційний	Усвідомлене ставлення до своєї індивідуальності, національної приналежності і індивідуальності та національної приналежності учнів, рефлексія власної культурної само ідентифікації, педагогічної рефлексії	Аналіз особливостей світогляду представників різних культур, рефлексія власних почуттів і ставлення до представників різних культур.

*Інформаційно-гуманістичний компонент* проявляється як потреба майбутніх вчителів отримувати цілісні знання про полікультурний світ, про реальні шляхи його пізнання та засвоєння. Інформаційно-гуманістична функція полікультурної компетентності виявляється у цілеспрямованому дослідженні, відборі та систематизації знань про власний та інші народи, можливості їх використання у освітньому процесі. Це особливо актуально в сучасних умовах професійної підготовки майбутніх вчителів, коли активно розширюється і інтенсивно оновлюються педагогічні знання в умовах полікультурного середовища, змінюється парадигма навчання та виховання студентів. Інформаційно-гуманістична функція полікультурної компетентності майбутніх вчителів утверджує в навчально-виховному процесі загальнолюдські цінності, слугує зміцненню співробітництва, рівності, справедливості, гуманності в спільній діяльності. Саме при вивченні гуманітарних дисциплін є можливість засвоєння і подальшої трансляції цінностей гуманізму. Завдання викладача гуманітарних дисциплін полягає у підборі якісного матеріалу про звичаї, традиції й культуру окремих народів. За умови гуманізації навчання студент ставиться в умови зацікавленого набуття знань, навчальний матеріал стає засобом розвитку пізнавальної активності студентів, розвитку їх теоретичного мислення, способом

виховання кращих людських якостей (толерантності, прагнення до справедливості, визнання рівності всіх народів, мужності у відстоюванні істини).

*Інтеграційно-смісловий* функціональний компонент полікультурної компетентності майбутніх вчителів проявляється у ступені інтеграції полікультурних знань у систему професійної підготовки студентів, у здатності надавати певну смислову інтерпретацію професійним ситуаціям, пов'язаним із проблемами полікультурної взаємодії. За умови функціонування інтеграційно-сміслового компоненту полікультурної компетентності відбувається апелювання не лише до знань студентів, а задіюються внутрішні особистісні смисли і ціннісні орієнтації. Цей функціональний компонент полікультурної компетентності виявляється через знання студентами сутності, особливостей, характерних рис процесу полікультурної взаємодії, що базується на усвідомленні спільних і відмінних рис представників різних культур. Основною метою викладання гуманітарних дисциплін на цьому етапі є формування активного і осмисленого ставлення студентів до можливих ситуацій полікультурної взаємодії, які ймовірно можуть виникати у майбутніх професійній діяльності.

*Операційно-виконавчий* функціональний компонент полікультурної компетентності базується на засвоєних полікультурних знаннях та гуманістичних цінностях, виробленні власних смислів та внутрішніх інтерпретацій та спрямований на формування активного ставлення до процесу взаємодії з представниками інших культур і до формування власної полікультурної компетентності як складової професійної підготовки майбутнього вчителя. Функціонування цього компоненту може відбуватися в ситуаціях спілкування зі студентами інших національностей, у навчально-педагогічних ситуаціях, які моделюють можливі професійні ситуації полікультурної взаємодії. Можливості для створення таких навчальних ситуацій є при викладанні дисциплін гуманітарного циклу. Викладачі можуть моделювати наближені до реальних професійні ситуації, які вимагають толерантного мислення і гнучкості поведінки. Особливо ефективним може бути застосування тренінгових вправ та ділових ігор.

*Акмеологічно-професійний* функціональний компонент полікультурної компетентності спрямований на вироблення рефлексивного ставлення студентів до власної професійної підготовки та на формування їх професійної свідомості. Функціонування цього компоненту виявляється через

спрямованість професійної рефлексії студентів на зміст полікультурної компетентності (знання про культуру свого та інших народів), засоби формування полікультурної компетентності (необхідні уміння і навички для налагодження ефективної взаємодії з представниками інших народів) та процеси власного самовизначення та ідентифікації як представника певної нації. Це передбачає критичну оцінку себе, власних дій та вчинків, здатність коригувати власні стратегії професійної поведінки, а головне самовизначатися щодо подальших перспектив розвитку з метою досягнення вершин професіоналізму (акме).

Визначені функціональні компоненти забезпечують досягнення мети та реалізацію поставлених завдань формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів за умови підбору відповідного змісту та форм організації навчального процесу. Тому в моделі ми також представили окремі змістові блоки організації навчання майбутніх вчителів та етапи формування їх полікультурної компетентності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Реалізацію моделі пропонуємо здійснювати через введення в навчальний процес розробленого нами спецкурсу «Формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів» в об'ємі 36 годин.

### ***Література:***

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А.А. Андреев. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2003. – 264 с.
2. Методи системного педагогічного дослідження. Навч. допомога / Під ред. Н.С.Кузьміной. – Л., 1980. – С.15.
3. Жосан О.Е. Педагогічний експеримент: навчально-методичний посібник / О.Е. Жосан. – Кіровоград: Видавництво КОІППО ім. Василя Сухомлинського, 2008. – 72 с.
4. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія / Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г.Сидорчук, О.М. Спирін, Н.В. Якса та ін. / За аг.ред.проф. О.А. Дубасенюк. – Вид. 2-е, доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2008. – 396 с.
5. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник / В.А. Семиченко. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
6. Рапацевич Е.С. Современный словарь по педагогике /



*КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ*

---

Е.С. Рапацевич. – М.: «Современное слово», 2001. – 928 с.

7. Забіяка І.М. Глумачний словник сучасної української мови: Близько 50000сл. / І.М. Забіяка. – К.: Арій, 2007. – 510 с.

8. Шевелева С.С. Открытая модель образования (синергетический подход) / С.С. Шевелева. –М.: Магистр, 1997. – 234 с.

### **1.5 МОДЕЛЬ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ**

Виховна функція застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва здатна визначити своє ставлення до народної художньої творчості і впливає на моральний та естетичний розвиток особистості, розвиває інтуїцію та уявлення, сприяє естетичному самовизначенню, формує художні смаки та естетичні ідеали.

Важливою функцією застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є комунікативна. Це розповсюдження творів народної художньої творчості і надання можливості майбутнім учителям постійно спілкуватися, знайомитися з досвідом роботи (відвідування виставок з народного мистецтва, запрошення народних майстрів, проведення майстер класів, сучасні технічні засоби відтворення зображення). Зазначена функція потребує у свою чергу наявності відповідної матеріальної бази, обладнання і матеріалів, необхідних для залучення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до активної художньої діяльності [9; 11].

Серед спеціальних умов ефективного застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є висококваліфікований учитель, що досконало та творчо володіє теорією і практикою з народної художньої творчості, здатний створювати культурний простір на основі попередніх функцій народної художньої творчості у фаховій підготовці.

До спеціальних умов застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці належить рівень сформованості в майбутньому вчителю образотворчого мистецтва психологічної, теоретичної, практичної і методичної підготовки, що забезпечує свідоме спілкування майбутнього вчителя з творами народної художньої творчості, реалізацію творчих задумів у власній художній діяльності.

У нашому розумінні, педагогічні умови – це сукупність різнопланових зовнішніх і внутрішніх чинників, що підпорядковані один одному, кожен з них є необхідною складовою, достатньою для ефективного і злагодженого

досягнення поставленої мети.

Педагогічними умовами ефективної реалізації моделі застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього учителя образотворчого мистецтва є:

➤ урахування мотиваційної сфери майбутніх учителів образотворчого мистецтва і розвиток їхніх інтересів до застосування народної художньої творчості;

➤ інтеграції філософських, культурологічних, мистецтвознавчих і психологічних наук;

➤ педагогічно обґрунтоване застосування народної художньої творчості як інтегративного елемента у загальній структурі художньо-педагогічної підготовки на основі усвідомлення студентами його професійної значущості та методичної доцільності використання в школі;

➤ фахові знання, вміння і навички, що формуються у процесі психологічної, теоретичної, практичної та методичної підготовки;

➤ використання народної художньої творчості як інформативного, ілюстративного і наочного матеріалу під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного та художньо-естетичного циклів;

➤ методично доцільний добір організаційних форм і методів фахової підготовки, які б відповідали її меті і змісту, ґрунтувались на художній основі та забезпечували адекватність навчальної і позанавчальної діяльності студентів у їхній майбутній професійній діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ми вважаємо, що визначені педагогічні умови сприятимуть формуванню усіх компонентів готовності до застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, а отже, досягненню високих результатів підготовки до цієї діяльності.

Нами було визначено такі педагогічні умови, які б могли забезпечити комплексний підхід застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва у чотирьох напрямках за умов інтеграції філософських, культурологічних, мистецтвознавчих і психологічних наук.

Культурологічний напрям у фаховій підготовці – це складне утворення, яке включає те, що створюється для задоволення духовних потреб людини, містить аналіз і добір культурних знань і положень, включає в себе стимулюючо-мотиваційний, когнітивно-змістовий компонент, а також розвинені здібності й

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

властивості особистості, наявність інтересу до навчальних предметів художньо-естетичного циклу, сукупність мотивів та потреб, що спонукають до організації фахової підготовки, мотивація особистісних прагнень до певної спеціальності. Цей напрям передбачає виховання в студентів системи цінностей (матеріальних та духовних), збагачення емоційно-почуттєвої сфери, стимулювання образно-асоціативного мислення, формування світоглядних уявлень. Це усвідомлення мотивів, потреб у організації художньої творчості; наявність нових матеріальних і духовних цінностей засобами образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва. Цей напрям зумовлює ставлення до світу – культури, природи, суспільства, людей, самого себе; збагачення емоційно-естетичного досвіду, формування культури почуттів, розвиток загальних і художніх здібностей, художньо-образного мислення, універсальних якостей особистості.

Мистецтвознавчий напрям має пряме відношення до стимулюючо-мотиваційного, когнітивно-змістового та художньо-творчого компонентів фахової підготовки вчителів. Для нього характерні відповідний обсяг мистецтвознавчих і художньо-естетичних знань, умінь; знання теорії сучасної педагогічної творчості; особистісно-орієнтованих форм і методів організації творчої навчальної діяльності; оволодіння художніми знаннями, вміннями, навичками в різних видах народної художньої творчості; виховання естетичного ставлення до дійсності та мистецтва, світоглядних уявлень і ціннісних художніх орієнтацій, розуміння зв'язків мистецтва з природним і предметним середовищем.

Психолого-педагогічний напрям передбачає дотримання вимог когнітивно-змістового та стимулюючо-мотиваційного компонентів. Психологічний напрям – це сформована спрямованість на вчительську діяльність, настанова на роботу з дітьми, потреба у самоосвіті, розвинуте творче мислення, потреба у педагогічній сенситивній діяльності, необхідність усвідомлення відповідності особистісних якостей вимогам діяльності, наявність відповідного обсягу суспільно-політичних, психологічних знань. Цей напрям передбачає виховання системи цінностей, збагачення емоційно-почуттєвої сфери, вміння сприймати, інтерпретувати та оцінювати художні твори, висловлювати особистісне ставлення до них, аргументуючи свої думки та оцінки. Розширення і збагачення художньо-естетичного досвіду, опанування художніми вміннями та навичками в практичній діяльності, формування художньої

компетентності – здатність керувати набутими художніми знаннями та вміннями, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній діяльності.

Дидактичний напрям включає когнітивно-змістовий і художньо-творчий компоненти підготовки майбутніх учителів, здатних до творчого розвитку; відповідний обсяг дидактичних, художніх і технологічних знань, сформованих на відповідному рівні професійних умінь і навичок; світогляд і загальну культуру вчителя; необхідний рівень розвитку педагогічних здібностей, педагогічна спрямованість особистості вчителя; вміння здійснювати творчу взаємодію з учнями та оцінювати й проектувати розвиток їх творчих можливостей, планувати навчально-пізнавальну діяльність, реалізовувати особистісно-орієнтовану розвивальну взаємодію з ними; систематично здійснювати самоаналіз професійної діяльності; узагальнювати власний досвід і досвід інших. Дидактичний напрям надає можливість вільно володіти своїм предметом, розуміти основні принципи, закономірності, методи та форми навчання з народної художньої творчості, необхідні для ефективного розвитку художньої творчості.

Важливе значення для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва має усвідомлення ним структури і результатів своєї діяльності. У нашому дослідженні структурою процесу фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості буде слугувати створена нами модель, а результатом – готовність майбутніх учителів образотворчого мистецтва до застосування народної художньої творчості.

Модель – це штучна система, яка з певною точністю відображає властивості об'єкта, що досліджується [11].

На думку О. П. Рудницької, побудова моделі, як правило, спрощує оригінал, узагальнює його. Це сприяє упорядкуванню і систематизації інформації про нього. Науковець вважає, що кожна модель повинна фіксувати найголовніші риси об'єкта вивчення. Дрібні фактори, зайва деталізація, другорядні явища ускладнюють саму модель і заважають її теоретичному дослідженню [12].

Дослідники (О. С. Березюк [2], Г. Г. Ващенко [3], О. С. Падалка [10]) відзначають, що моделювання як метод дослідження – це логіка спрощення. Сам процес спрощення досить складний і суперечливий, тому що він пов'язаний з такими процедурами дослідження, за допомогою яких визначаються предмет, мета і завдання дослідження,

## ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

формується робоча гіпотеза, проводиться вибір засобів і методів обґрунтування й оцінки предмета дослідження та його властивостей. Водночас метод моделювання здійснюється на основі абстрактно-особистісного мислення і припускає разом з іншими процедурами педагогічного дослідження можливість побудови в її теоретичній частині моделей, які виражали б визначену логічну завершеність меж досліджуваного предмета.

Модель підготовки фахівця – система, що відображає або відтворює існуючі чи проєктовані структури, склад, зміст навчання фахівця і організацію навчального процесу, який забезпечує їх реалізацію [4, с. 78].

Розроблена модель фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості розкриває особливості структури (з яких елементів та етапів складається процес підготовки), послідовність, зв'язок цих елементів і в цілому – особливості конструювання змісту такої підготовки.

Під час розробки моделі ми застосували основні положення моделювання педагогічних систем і процесів, викладені в роботі В. І. Міхеєва. При розробці елементів змісту і структури моделі були використані принципи концепції професійно-діяльнісної підготовки вчителів [4; 5; 6].

Структурними компонентами моделі фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є: стимулюючо-мотиваційний, когнітивно-змістовий, художньо-творчий. Цій проблемі надавало увагу багато провідних педагогів і психологів (Б. Г. Ананьєв, А. С. Виготський, П. Я. Гальперін, С. А. Рубінштейн і ін.).

Згідно з розробленими науковцями підходами (Н. В. Кузьміна, В. А. Сластьонін, В. С. Щербаков та ін.) стимулюючо-мотиваційний компонент є важливим у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості. Критерієм для діагностики стану сформованості стимулюючо-мотиваційного компонента виступає *сенсорно-спонукальний*, який передбачає організацію застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва, включає потреби, мотиви, бажання, інтереси, тобто все те, що вводить студента в процес навчання і підтримує активність упродовж усіх етапів навчальної діяльності.

Мотивація – процес спонукання людини до здійснення тих чи інших дій та вчинків; складний соціально-психологічний, інтелектуальний, емоційний та вольовий акт, який потребує

аналізу і оцінки альтернатив, вибору та прийняття рішень [13, с. 78]. Існують різноманітні концепції і теорії мотивації поведінки. Це теорії «ієрархії потреб» А. Маслоу, двохфакторна теорія мотивації Ф. Герцберга, мотиваційні теорії Д. Макгрегора та інші [8, с. 94].

Стимулюючо-мотиваційний компонент охоплює чинники, що спонукають учителів звертатися до системи спеціальних та психолого-педагогічних знань у їх педагогічній діяльності, а також питання, які дають змогу осмислити важливість методологічних знань і їх використання у педагогічній практиці. Серед головних чинників виділимо такі: стимулювання інтересу до застосування народної художньої творчості при викладанні образотворчого мистецтва; потреба у набутті психологічних, педагогічних, методичних знань, умінь і навичок з народного мистецтва; прагнення до застосування спеціальних знань, умінь і навичок з народної художньої творчості; спонукання майбутнього вчителя до самовдосконалення, саморозвитку. Основою реалізації цього компонента є мотивація, пізнавальний інтерес, тобто спрямованість особистості, звернена до області пізнання, процесу оволодіння знаннями. Проявом інтересу є прагнення студента самостійно включитися в навчальний процес для вирішення проблемних задач, розширити свої знання з дисципліни, не включені в навчальну програму. Потреби, прагнення, цілі, інтереси та розвиток творчої особистості – процеси взаємозв'язані. Інтерес породжує розвиток творчої особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, закріплює і поглиблює пізнавальний інтерес до народної художньої творчості свого народу та народів світу.

Когнітивно-змістовий компонент передбачає наявність у вчителя образотворчого мистецтва знань, необхідних і достатніх для навчання учнів народному художньому мистецтву, пов'язаних з образотворчою інформацією, тобто з *пізнавальним критерієм*. Це обізнаність майбутніх педагогів з теорією і методикою навчання, що представляє систему провідних фахових знань, уявлень, чинників, понять, законів і правил. Характеризується такими показниками: знання системи методів і прийомів навчання фахової підготовки; знання змісту, теоретичних засад за напрямом образотворче мистецтво, народна художня творчість; сформованість тезаурусу, необхідного обсягу теоретичних знань, які умовно поділені на групи: психолого-педагогічні, фахово-методичні, художньо-педагогічні та світоглядні знання з народної художньої творчості; відображення способів навчання: інструментів

отримання і переробки інформації; застосування цих знань на практиці.

До психолого-педагогічних знань відносимо знання вікових та індивідуально-типологічних особливостей учнів 1-4 та 5-7 класів; знання психологічних механізмів впливу народної художньої творчості на розвиток психічних процесів і формування особистості учнів; знання психологічних основ застосування народної художньої творчості у процесі інтелектуального, естетичного, художнього і творчого розвитку учнів.

До групи художньо-педагогічних знань майбутніх учителів належать знання про суть, мету, завдання, роль народної художньої творчості у художньо-педагогічному процесі; знання про доцільність і оптимальні умови використання народного художнього мистецтва для гармонійного розвитку учнів; знання про сучасні тенденції мистецької освіти, основних напрямів, проблем, вимог державного стандарту середньої загальної освіти за змістовим напрямом «Образотворче мистецтво».

До фахово-методичних належать знання з методики впровадження елементів народного художнього мистецтва на уроках образотворчого мистецтва; знання форм, методів і прийомів використання народної художньої творчості на уроках образотворчого мистецтва в 1-4 та 5-7 класах; з методики використання народного художнього мистецтва у гуртковій, факультативній, виставковій роботі з учнями.

До світоглядних спеціальних знань з народної художньої творчості відносимо знання про місце і роль народного художнього мистецтва у загальній системі мистецтва; знання з теорії народної художньої творчості, усвідомлення її сутності, структури, змісту та значення народно-художніх термінів; знання про специфіку народної художньої творчості як засобу навчально-виховної роботи в школі.

Таким чином, теоретичні знання майбутнього вчителя образотворчого мистецтва складають інформаційну основу народної художньої творчості, адже їхнє засвоєння слугує підґрунтям для пізнання й допомагає в оцінюванні педагогічних фактів і явищ. Варто погодитися з висловом А. М. Алексюка про те, що «знання не існують самі по собі: вони завжди є елементом якоїсь діяльності, дій» [1, с. 6].

Наявні знання ще не забезпечують високого рівня когнітивно-змістового компонента фахової підготовки, оскільки у реальному навчальному процесі значна кількість знань засвоюється на формальному рівні, тобто не переводиться в



реальні дії, і через це створює основу для самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів. Тому необхідна цілеспрямована і систематизована актуалізація всієї сукупності знань у співвіднесенні з розв'язанням фахових завдань та їх трансформація у способи діяльності [1].

Фахові знання майбутнього вчителя образотворчого мистецтва реалізуються практично через систему вмінь та навичок.

Художньо-творчий компонент передбачає сформованість умінь та навичок, творчого досвіду, особистісних і професійних якостей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що забезпечують їм успішне та ефективно навчання учнів народному художньому мистецтву. Він включає *художньо-практичний критерій*, пов'язаний із новаторським, творчим самовираженням студентів, синтезом народної художньої творчості, дає можливість студенту оптимально організувати свою творчу діяльність і надалі здійснювати навчання і творчий розвиток особистості.

Студент володіє певними способами роботи: фаховими вміннями, навичками, уміє провести порівняння і може виділити головну думку, спланувати майбутню роботу. В нашому дослідженні дуже важлива позиція психологів і педагогів, які вважають, що вміння пов'язані з діяльністю в нових умовах. Як писав Б. Ф. Ломов, «для навички як автоматизованої дії характерна стереотипність. Уміння, навпаки, виявляється в рішеннях нових задач, що припускає хороше орієнтування в нових умовах і виступає не як просте повторення того, що було засвоєне в минулому досвіді, а включає момент творчості» [7].

Наприклад, оволодівши навичками написання окремих елементів розпису, студент реалізує свої творчі здібності, проявляє свої вміння в написанні орнаменту, але необхідно зазначити, що вміння і навички розвиваються в нерозривній єдності. Оволодіння певним обсягом навиків необхідне для формування вмінь. У той же час людина, яка володіє вмінням, може легко оволодіти новими навичками.

Показниками прояву художньо-творчого компонента творчої діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості є результати роботи – ескізи, завершені вироби, творчі роботи. Найчастіше цей компонент образотворчої діяльності пов'язують з самостійною роботою студентів, яка виконує велику роль у розвитку творчої особистості майбутнього вчителя при осмисленні і засвоєнні нових знань. Самостійна робота студентів

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

розвиває їх творчі здібності, сприяє виробленню практичних навиків і умінь, робить отримані знання глибшими, що і визначає творчо-пізнавальну активність.

Показниками означеного критерію визначено: творче самовираження, оригінальність у виконанні роботи, використання народності у створенні виробу, вміння і навички з техніки виконання виробу з народного художнього мистецтва, новаторський підхід у підготовці та проведенні уроків за напрямом народне мистецтво.

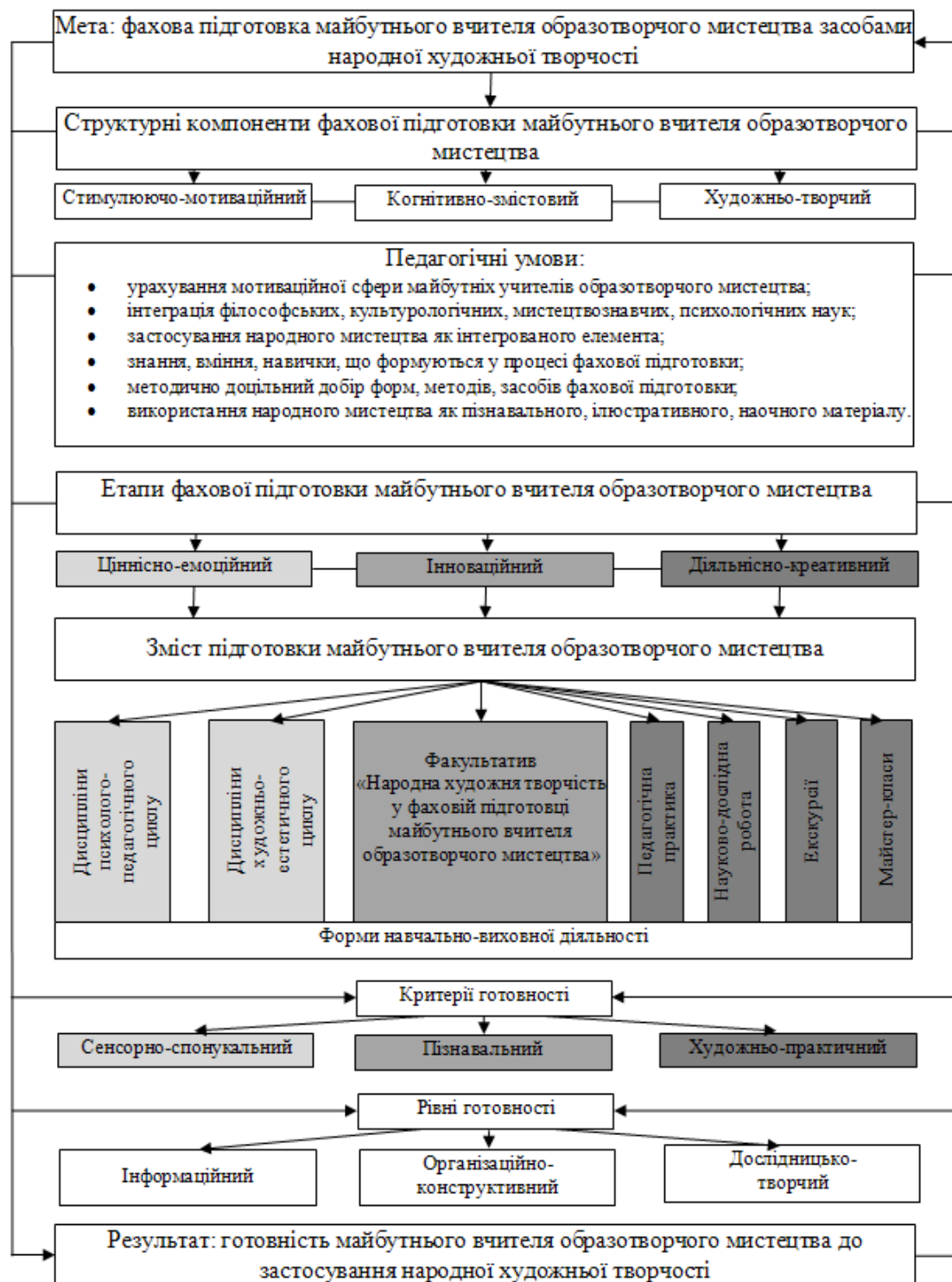
Художньо-творчий компонент направлений на систематичне отримання зворотної інформації про хід виконаної роботи. Він найрезультативніше формується в процесі систематичного контролю, але якщо ввести самоконтроль, то розвиток студента в навчанні йтиме інтенсивніше. Художньо-творчий компонент спрямований на виявлення новаторського індивідуально-творчого самовираження особистості.

До художньо-творчого компонента відносимо: вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати та добирати засоби народного мистецтва для відображення художнього образу; уміння добирати матеріали за їх властивостями залежно від призначення; володіння технологією обробки різних пластичних матеріалів; уміння створювати закінчену гармонійну форму, композицію за напрямом народна художня творчість, яка втілює образ та створює естетичне враження, насолоду; уміння активізувати творчий пошук щодо вирішення художньо-творчих завдань засобами народної художньої творчості; уміння професійно організовувати культурно-мистецькі заходи, оформлювати виставки за напрямом народна художня творчість.

Для з'ясування якості підготовки стимулюючо-мотиваційного компонента за сенсорно-спонукальним критерієм, когнітивно-змістового за пізнавальним критерієм, художньо-творчого за художньо-практичним критерієм визначено рівні фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (інформаційний, організаційно-конструктивний, дослідницько-творчий).

Врахування названих складових дозволяє, на нашу думку, забезпечити комплексне застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього учителя образотворчого мистецтва.

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**



**Рис. 1. Модель фахової підготовки майбутнього учителя образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості**

Модель фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва містить такі дисципліни, як живопис, скульптура, композиція, кольорознавство, історія мистецтв, декоративно-прикладне мистецтво, що включають нові теми з народного художнього мистецтва, також інтегрований факультативний курс «Народна художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва».

Фахова підготовка в процесі вивчення навчальних дисциплін психолого-педагогічного і художньо-естетичного циклу передбачається як ваудиторний, так і в позааудиторний час під час педагогічної практики, науково-дослідної роботи, самостійної роботи із залученням майбутніх фахівців до колективної, індивідуальної роботи, підчас проведення екскурсій та майстер-класів.

На рис. 1.3 представлена модель фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості, що складається з частин: структурні компоненти, педагогічні умови, етапи, зміст підготовки, критерії, рівні підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Модель застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми розглядаємо як єдність принципів, цілей, змісту, форм, методів, засобів, прийомів і способів навчальної та позанавчальної діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, комплексне застосування яких забезпечує фахову підготовку засобами народної художньої творчості.

У процесі застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва реалізуються такі принципи:

- 1) цілісності та системності підготовки, що забезпечує органічний взаємозв'язок усіх її компонентів (стимулюючо-мотиваційного, когнітивно-змістового, художньо-творчого);
- 2) єдності теоретичної й практичної підготовки на основі внутрішньо-предметних зв'язків;
- 3) наступності та поетапності у формуванні фахових умінь та навичок засобами народної художньої творчості, що активізує процес фахової підготовки.

Основними *формами навчання* студентів є: традиційні – колективні (навчальні лекційні заняття), групові (семінарсько-практичні та лабораторно-практичні заняття), індивідуальні

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

---

(самостійна робота студентів, домашні завдання), спецкурс, педагогічна практика; нетрадиційні – ділові ігри, мікровикладання, написання сценарію виховних заходів, проведення майстер-класів, проведення тематичних виставок майбутніми вчителями, зустрічі з педагогами-новаторами, народними майстрами, відвідування і проведення художніх виставок.

Згідно із специфікою мистецької освіти у процесі впровадження моделі фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості ми використовували різноманітні *методи*: вербальні (пояснення, розповідь, бесіда, колективне обговорення, роз'яснення); практичні (виконання вправ-етюдів, навчальних таблиць, творчих робіт, навчальні, ділові ігри, проведення майстер-класів; наочні (використання репродукцій, моделей, макетів, зразків поетапного виконання робіт, зразки робіт народних майстрів тощо); проблемно-пошукові (проведення проблемно-тематичних лекцій, організація лекцій-діалогів, дискусій); евристичні (відкриття та відтворення різних можливостей виконання завдань з народного мистецтва, генерування власних ідей).

Модель застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва передбачає реалізацію таких *напрямів*:

- насичення змісту навчальних дисциплін елементами народної художньої творчості;
- упровадження інтегрованого факультативного курсу «Народна художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва» у навчально-виховний процес вищих навчальних педагогічних закладів;
- цілеспрямована організація та проведення педагогічної практики, широке залучення студентів до науково-дослідної роботи і позанавчальної діяльності, організація експозиційно-виставкової діяльності, проведення майстер-класів із залученням майстрів народного мистецтва.

Нами виділено три етапи реалізації моделі фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості: *I етап – ціннісно-емоційний, II етап – інноваційний, III етап – діяльнісно-креативний.*

Результативність усіх означених складових моделі фахової підготовки перевірялась такими формами контролю: діагностика

(анкети, співбесіди); оцінювання результатів робіт з народного художнього мистецтва (виконання творчих робіт, проведення тематичних виставок та експозицій, виховних заходів, проміжних оглядів та групових обговорень у процесі педагогічної практики).

### **Література**

1. Алексюк А. М. Навчальна програма курсу загальної педагогіки / Анатолій Миколайович Алексюк. – К.: КНУ ім. Т. Г. Шевченка, 1999. – 12 с.
2. Березюк О. С. Моделювання педагогічних ситуацій як метод підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями: монографія. / О. С. Березюк. – К.: Наук. вид. Академія, 2006. – 160 с.
3. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання. Підручник для педагогів / Г. Г. Ващенко. – К.: Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
4. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир: ЖДПУ, 2003. – 192 с.
5. Концепція підготовки педагога в умовах університету та її методика забезпечення: матеріали доповідей і повідомлень наук.-практ. конф. / відпов. ред. Сагарда В. В. – Ужгород: Вид-во Ужгород. ун-ту, 1991. – 132 с.
6. Концепція професійної освіти України. – К., 1994. – 54 с.
7. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов. – М., 1984. – 368 с.
8. Маслоу А. Самоактуалізація / Абрахам Маслоу // Психологія личности: тексти / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, А. А. Пузырева. – М., 1982. – С. 108-117.
9. Основи викладання мистецьких дисциплін / [за заг. ред. Рудницької О. П.]. – К.: АТЗТ, "Експрес-об'ява", 1998. – 184 с.
10. Падалка О. С. Педагогічні технології: навчальний посібник / О. С. Падалка. – Київ: Енциклопедія, 1995. – 252 с.
11. Піддубна О. М. Педагогічні основи фахової підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва / Оксана Піддубна // Педагогіка і психологія професійної освіти // науково-методичний журнал. – 2008. – № 5. – С. 106-110.
12. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 36

*КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ*

---

педагогічних ситуацій як метод підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями: монографія. / О. С. Березюк. – К.: Наук. вид. Академія, 2006. – 160 с.

13. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / [под ред. С. Я. Батышева]. – М.: АПО, 1999. – Т. 2. – 440 с.: ил. – С. 78.

## **1.6 РОЗРОБКА КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Моделювання належить до методів наукового пізнання, що застосовується на теоретичному й емпіричному рівнях дослідження. У психолого-педагогічній літературі моделювання розглядається як процес створення ієрархій моделей, у яких деяка реально існуюча система моделюється в різних аспектах і різними засобами [5, с. 120], як непрямий, опосередкований метод наукового дослідження об'єктів пізнання, який ґрунтується на застосуванні моделі як засобу дослідження [3, с. 310].

Таким чином, моделювання – це процес побудови й дослідження моделей.

Учені Ю. К. Бабанський [1], С. У. Гончаренко [3], Н. Ф. Талізїна [6], В. А. Штофф [7] під моделлю розуміють спеціально сконструйовану систему, яка відображає суттєві властивості досліджуваного об'єкта.

Отже, модель є засобом дослідження, за допомогою якого отримуються нові знання про об'єкт пізнання. Під моделлю професійної підготовки спеціаліста розуміємо систему, що відображає або відтворює існуючі чи спроектовані структури, склад, зміст та організацію навчання спеціаліста, що забезпечує їх реалізацію [8, с. 78].

Згідно з дослідженнями І. О. Ліпського, педагогічна модель – це спрощений зразок об'єкта педагогічної практики, що зберігає його найсуттєвіші риси [2].

О. В. Пірогова виділяє три групи педагогічних моделей: концептуальна (головна ідея, що визначає зміст, структуру і новизну підходу до їх представлення); дидактична (ґрунтується на традиційних класичних положеннях та принципах, відбиває дослідницькі підходи до моделювання, новизну що розкривається в ході дослідження автором); методична (характеризується конкретними фактами та фрагментами навчальної діяльності, її змістом) [4].

Послугуючись системним підходом побудуємо концептуальну модель формування професійно-педагогічної готовності до розвитку математичних здібностей



старшокласників. Мета цієї моделі – представити цілісний процес формування професійно-педагогічної готовності до розвитку математичних здібностей у старшокласників, визначити його педагогічні умови, а також розкрити взаємозв'язок складових педагогічних систем «викладач – студент» і «вчитель – учень», що ізоморфні між собою та розкривають закономірності утворення складної професійно-особистісної якості.

Концептуальність моделі полягає в тому, що в ході професійної підготовки майбутніх учителів створюється особистісно-розвивальне освітнє середовище, в якому актуалізуються математичні та педагогічні здібності, розвивається структурно-математичне та педагогічне мислення, активізується процес учіння. Оволодіння технологією розвитку математичних здібностей старшокласників здійснюється в умовах запровадження такої ж технології навчання студентів. Дотримується думка про те, що формування професійної готовності майбутніх учителів до розвитку математичних здібностей у старшокласників здійснюється впродовж усього періоду навчання в університеті, де реалізовується спеціально створена дидактична система, а процес професійної підготовки набуває форми повноцінної навчально-математичної, науково-математичної, навчально-педагогічної та науково-педагогічної діяльності студентів.

З огляду на вищезазначене концептуальна модель дослідження представляється як система, що містить складові двох ізоморфних підсистем («викладач – студент» і «вчитель – учень»). Саме в такому представленні, на нашу думку, концептуальність моделі дослідження, що вирізняє її від інших моделей.

Системотвірним чинником представленої моделі слугує соціальний запит на професійну готовність майбутніх учителів до розвитку математичних здібностей старшокласників, що посилює актуальність розв'язання проблеми дослідження.

До складових педагогічної системи «викладач – студент» належать педагогічні умови формування професійно-педагогічної готовності, які утворюють окрему систему обставин, а також дидактична система формування професійно-педагогічної готовності, що представлена об'єднанням структурних компонентів. Результатом дотримання визначених педагогічних умов, впровадження розробленої дидактичної системи стає формування професійної готовності майбутніх учителів як складного утворення, спроектованого на

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

функціональному та особистісному рівнях. Відтак досягається готовність до реалізації складових педагогічної системи «вчитель – учень» у майбутній професійній діяльності.

У рамках вищезазначеної системи ми виокремлюємо дидактичні умови та дидактичну систему розвитку математичних здібностей старшокласників у ході вивчення програмного матеріалу, проведення факультативів і позакласної роботи з математики. Таким чином, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів забезпечується оволодіння системою дидактичних умов, засвоєння цільового, змістового та процесуального складових дидактичної системи розвитку математичних здібностей старшокласників.

Побудові теоретичної моделі передувала систематична пошуково-дослідницька робота. На пошуковому етапі дослідження ключовими питаннями були такі: головні концептуальні положення дослідження, що забезпечують теоретичне розв'язання поставленої проблеми;

- зміст і структура математичних здібностей старшокласників;

- діяльнісні та особистісні чинники розвитку математичних здібностей у старшому шкільному віці;

- структурно-функціональні компоненти навчально-математичної діяльності старшокласників;

- зміст і структура педагогічної готовності та проблема професійної готовності майбутніх учителів у контексті загальнонаукових підходів;

- теоретичні основи формування професійної готовності майбутніх учителів до розвитку математичних здібностей у старшокласників;

- система педагогічних умов формування професійно-педагогічної готовності до розвитку математичних здібностей;

- зміст і складові технології формування професійної готовності майбутніх учителів до розвитку математичних здібностей в учнів старших класів;

- дидактичні засади розвитку математичних здібностей;

- технологія розвитку математичних здібностей старшокласників у процесі вивчення програмного матеріалу, проведення позакласної роботи та факультативів з математики.

З цією метою вивчалася психолого-педагогічна, навчально-методична література, студіювалися дисертаційні роботи, тематика яких пов'язана з проблемою дослідження. Важливу

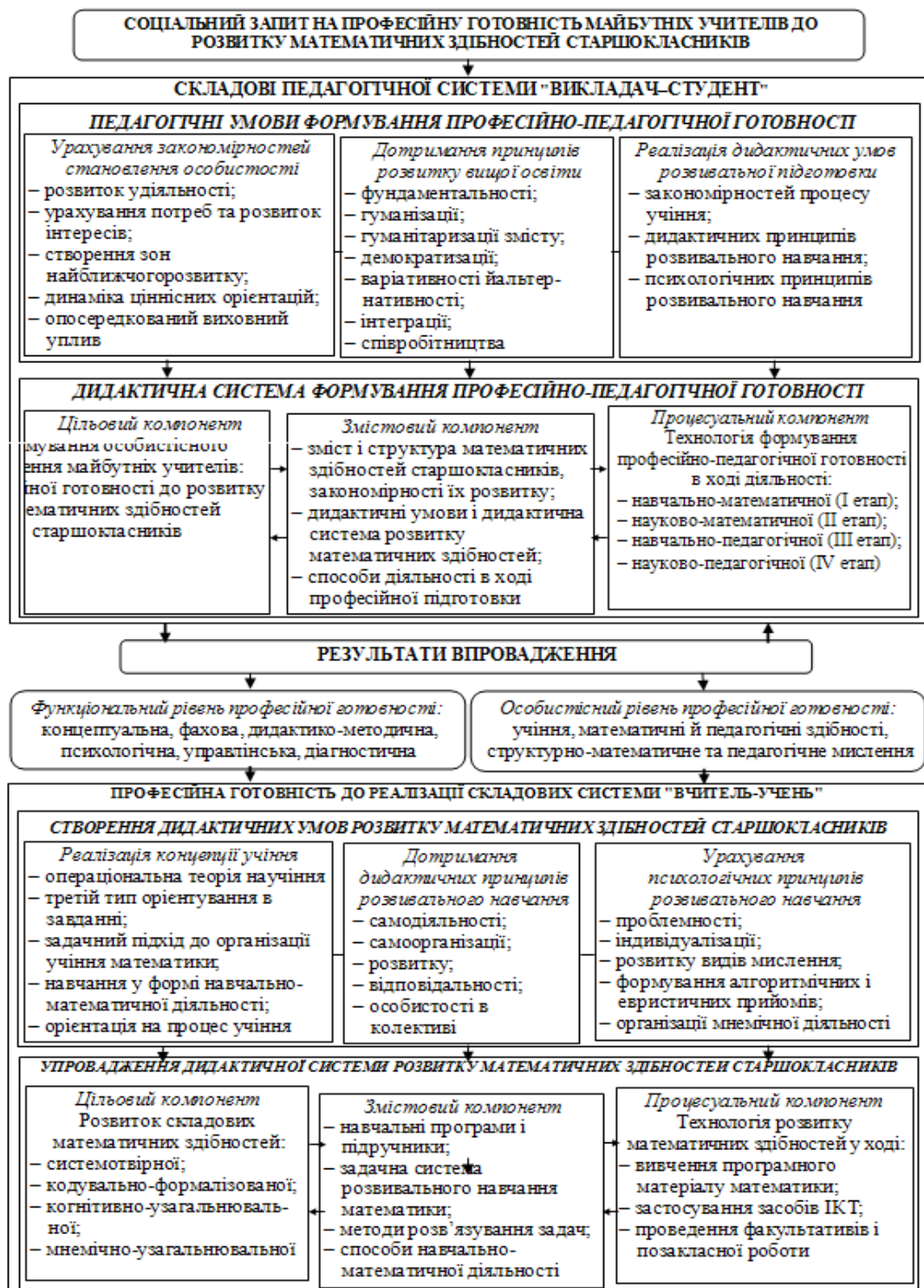
роль відведено понятійно-категоріальному апарату дослідження, зокрема змістовому аналізу наукових категорій.

З огляду на структуру навчальної діяльності, ключові психологічні новоутворення старшого шкільного віку розроблялася концепція моделі навчально-математичної діяльності, у ході якої розвиваються математичні здібності старшокласників. В основу цієї концепції було покладено положення про потребово-мотиваційну спрямованість на професійно-математичне самовизначення, реалізацію задачного підходу до формування діяльності згідно з принципом розвивальної наступності. Саме на пошуковому етапі дослідження на основі вивчення психолого-педагогічної літератури, передового педагогічного досвіду вчителів математики, а також у ході ознайомлення з біографіями вчених-математиків, було зроблено висновок про сензитивність старшого шкільного віку для розвитку математичних здібностей. Це дозволило, з одного боку, остаточно визначитися у формулюванні теми дослідження, а з іншого – дати відповідь на питання про актуальність підготовки майбутніх учителів, результатом якої стає формування професійної готовності до розвитку математичних здібностей у старшокласників.

У подальших наукових розвідках окремим предметом вивчення стали зміст і структура готовності та однієї з її різновидів – педагогічної готовності. Студіювання наукової літератури, теоретичний аналіз праць з проблем професійного становлення та розвитку особистості привів до висновку про трактування готовності (в тому числі професійної) як складного особистісного утворення, що забезпечує продуктивну внутрішньо вмотивовану діяльність. У ході подальших досліджень категорія „готовність” конкретизувалася як особистісна характеристика, що детермінована генетичними особливостями, соціально-психологічними якостями, певним видом діяльності (є результатом підготовки як процесу формування готовності) і співвідноситься з тією діяльністю, що має виконуватися. Таке визначення дозволило розкрити зміст особливого виду готовності – професійно-педагогічної і тим самим перейти до змістового аналізу її структури й чинників формування.

У ході системного аналізу складного утворення, до якого належить професійно-педагогічна готовність, було визначено, що воно має дворівневу структуру: перший рівень є функціональний, який забезпечує проектування педагогічної системи «вчитель-учень» (цільового, змістового, процесуального контрольно-оцінного компонентів).

# ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ



**Рис. 1.10. Концептуальна модель формування професійно-педагогічної готовності до розвитку математичних здібностей у старшокласників**

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

---

Було уточнено його складові, до якого віднесено концептуальну (теоретико-методологічну), дидактико-методичну, психологічну, спеціальну (фахову), управлінську та діагностичну готовності. Другий рівень – особистісний, передбачає розвиток особистісних якостей і психічних новоутворень, що забезпечують повноцінну професійно-педагогічну діяльність. Змістовий аналіз наукових робіт зі структури особистості дозволив установити виміри особистісного рівня готовності: навчально-педагогічна та науково-педагогічна діяльність (діяльнісний вимір); педагогічні й спеціальні (математичні) здібності (генетичний вимір); педагогічне спілкування, педагогічні спрямованість і самосвідомість, педагогічне мислення (соціально-психолого-індивідуальний вимір).

Методологічний рівень розв'язання проблеми професійно-педагогічної готовності передбачав її аналіз у контексті загальноприйнятих наукових підходів: діяльнісного, системного (синергетичного), комплексного, культурологічного, особистісно орієнтованого, акмеологічного та компетентнісного. У результаті проведеного аналізу було зроблено висновок про необхідність їх цілісної реалізації в ході розроблення концептуальної моделі формування професійної готовності майбутніх учителів як складного особистісного утворення. Зокрема, обґрунтовувалася думка про створення дворівневої моделі, що включає педагогічні системи „вчитель-учень” і „викладач-студент” і реалізація якої забезпечує формування функціонального та особистісного рівнів професійно-педагогічної готовності до розвитку математичних здібностей у старшокласників.

На пошуковому етапі дослідження вивчалися закономірності формування професійної готовності майбутніх учителів до розвитку математичних здібностей у старшокласників. Було уточнено зміст навчально-математичної, науково-математичної, навчально-педагогічної, науково-педагогічної діяльності студентів, а також з'ясовано особливості педагогічної діяльності викладача, що забезпечують формування професійно-педагогічної готовності до розвитку математичних здібностей. Розроблено логіко-педагогічну схему: *практика* (розвиток математичних здібностей у майбутніх учителів, створення образу розвивальної педагогічної системи «вчитель – учень»)  $\Leftrightarrow$  *теорія і практика* (наукове обґрунтування методичної системи розвитку математичних здібностей і технології її впровадження, розвивальна практична підготовка майбутніх фахівців)  $\Leftrightarrow$  *педагогічна практика, наукове дослідження й експеримент* (експериментальне впровадження розвивальної

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

технології в шкільному навчально-виховному процесі, проведення досліджень у рамках курсових і дипломних робіт).

Одним із ключових завдань дослідження стало встановлення педагогічних умов та розроблення технології формування професійно-педагогічної готовності до розвитку математичних здібностей у старшокласників. У науково-педагогічних колах (на наукових семінарах і конференціях, засіданнях кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка) обґрунтовувалася думка про єдиний (системний) підхід до визначення педагогічних і дидактичних умов, про необхідність розкриття в педагогічному процесі діалектичного взаємозв'язку загального й часткового.

Пошуковий етап дослідження передбачав конкретизацію змісту й уточнення структури технології формування професійної готовності майбутніх учителів до розвитку математичних здібностей старшокласників. Теоретичний аналіз науково-педагогічних джерел та навчально-методичної літератури привів до висновку, що названа технологія представляється як дидактична система, що розробляється з метою засвоєння технології розвитку математичних здібностей учнів старших класів. Обґрунтовувалася думка про те, що педагогічне проектування технології формування професійно-педагогічної готовності студентів репрезентує теоретична модель, яка передбачає чотири реалізаційні етапи: практичний (1-2 курси), навчально-науковий (3-4 курси), теоретично-практичний і практично-дослідницький (5 курс).

Змістовий аналіз понять «технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання» привів до висновку, що технологія розвитку математичних здібностей у старшокласників є дидактична система, що ураховує особливості особистісного розвитку учнів старших класів і забезпечує їхню навчально-математичну діяльність. Відповідно до завдань дослідження було уточнено й конкретизовано технологію розвитку математичних здібностей старшокласників у процесі вивчення програмного матеріалу, в ході проведення позакласної роботи та факультативів з математики.

Таким чином, на пошуковому етапі дослідження уточнювалися й коректувалися основні теоретичні засади проблеми дослідження, конкретизувалися складові концептуальної моделі формування професійно-педагогічної готовності до розвитку математичних здібностей у старшокласників. У подальших наукових розвідках кожний із виділених структурних компонентів представленої моделі набув

детального змістовно-теоретичного обґрунтування.

**Література:**

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Липский И. А. Социальная педагогика: методологический анализ : [монография] / И. А. Липский. - М. : ТЦ Сфера, 2004. - 320 с.
3. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: [навч. посіб.] / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. [за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника]. – К. : Вища школа, 2003. – 323 с.
4. Пирогова О. В. Моделирование в образовании / О. В. Пирогова // Инновации в образовании. - 2004. - № 5. - С. 36-40.
5. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский. - Л. : ЛГУ, 1976. - 225 с.
6. Талызина Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Нина Фёдоровна Талызина. - М. : Знание, 1986. - 164 с.
7. Штофф В. А. Моделирование и философия : [монография] / Виктор Александрович Штофф. М.-Л. : Наука, 1966. - 303 с.
8. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / [под ред. С. Я. Батышева]. - М. : АПО. - 1999. - Т. 2. - М – П. - 1999. - 440 с.

### **1.7 МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА ЗАСОБАМИ НАРОДОЗНАВСТВА**

Важливого значення для майбутнього вчителя-філолога має усвідомленням результатів своєї діяльності. Структурою процесу формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства виступає створена нами модель, а результатом – сформованість естетичної компетентності студентів-філологів та застосування ними засобів народознавства в їх майбутній педагогічній діяльності.

Варто розглянути поняття «модель».

У сучасному тлумачному словнику української мови моделлю називається «уявний чи умовний (зображення, опис, схема) образ якогось об'єкта, процесу чи явища, що використовується як його представник» [13, с. 408].

О. П. Рудницька дає наступне визначення терміну модель – це штучна система, яка з певною точністю відображає властивості об'єкта, що досліджується. Побудова моделі сприяє впорядкуванню й систематизації інформації. Модель повинна фіксувати найголовніші риси об'єкта вивчення, дрібні фактори, зайва деталізація, другорядні явища ускладнюють саму модель та заважають її теоретичному дослідженню [12].

Л. П. Пуховська дає наступне визначення «модель – це описовий аналог діяльності, який у формалізованих конструкціях відображає її найважливіші характеристики» [11].

Науковці О. С. Березюк [2], О. С. Падалка [10] акцентують увагу на тому, що моделювання як метод дослідження – це логіка спрощення. Сам процес спрощення досить складний і суперечливий, тому що він пов'язаний з такими процедурами дослідження, за допомогою яких визначаються предмет, мета й завдання дослідження, формується робоча гіпотеза, проводиться вибір засобів і методів обґрунтування й оцінки предмета дослідження та його властивостей.

В енциклопедії професійної освіти (за ред. С. Я. Батишева) читаємо наступне визначення: «Моделі освіти – сформовані за допомогою знакових систем розумові аналоги (логічні конструкти), які схематично відображають освітню практику в цілому або її окремі фрагменти» [15, с. 75].

Модель підготовки фахівця, на думку О. А. Дубасенюк, – це система, що відображає або відтворює існуючі чи проєктовані структури, склад, зміст навчання фахівця й організацію



навчального процесу, який забезпечує їх реалізацію [7, с. 78].

Узагальнюючи всі вищезазначені визначення, можна зробити висновок, що модель – це система компонентів, які мають довести чи спростувати поставлену гіпотезу дослідження.

При розробці моделі ми дотримувались думки про те, що підготовка майбутніх учителів-філологів до формування естетичної компетентності засобами народознавства є процесом творчим, цілісним і продуктивним.

Поняття естетична компетентність розглядається нами як здатність особистості до естетичного сприйняття та розуміння прекрасного, що передбачає володіння естетичними знаннями, вміннями, навичками, сформованістю естетичних суджень, почуттів, цінностей, ідеалів, поведінки тощо.

Формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства нами було визначено як складний інтегрований процес, спрямований на усвідомлення мотивів, потреб професійної педагогічної діяльності, ефективно застосування засобів народознавства, що передбачає володіння естетичними знаннями, вміннями, навичками, сформованістю естетичних суджень, почуттів, цінностей, ідеалів, поведінки, певного творчого досвіду, що дозволяє успішно застосовувати засоби народознавства в формуванні естетичної компетентності його майбутніх учнів у навчальній та позашкільній діяльності.

Формувальний характер навчально-виховного процесу досягається шляхом створення певних умов, виявлення та забезпечення яких необхідне для успішного вирішення поставлених завдань. Тільки з урахуванням педагогічних умов загальна структура процесу набуває конкретного характеру.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови (за ред. В. Т. Бусела, 2004 р.) термін умова визначається як: 1) необхідна обставина, від якої залежить здійснення чого-небудь; 2) особливості реальної діяльності, за яких відбувається чи здійснюється що-небудь [4, с. 1295].

*Педагогічні умови* – це сукупність різних факторів, які нерозривно пов'язані один з одним, у процесі використання яких можливе досягнення поставленої мети.

*Педагогічні умови формування* будь-якої компетентності – це сукупність певних складових, за допомогою яких особистість буде набувати компетентності в певній галузі.

Під педагогічними умовами формування естетичної компетентності ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних обставин, які створюють сприятливу ситуацію для формування естетичної компетентності особистості.

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

На нашу думку процес формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога буде відбуватись ефективніше за наступних педагогічних умов:

- зорієнтованість навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів на формування естетичної компетентності майбутнього вчителя;

- цілеспрямоване формування позитивної мотивації до використання засобів народознавства як ілюстративного, інформативного й практичного матеріалу;

- включення майбутнього вчителя-філолога в систему формування естетичної культури, естетичної поведінки, розвитку естетичних здібностей до власної творчої діяльності;

- інтегрований підхід до вибору та застосування методично доцільних організацій, форм і методів формування естетичної компетентності студентів, які ґрунтуються на народознавчій основі та забезпечують адекватність навчальної та позанавчальної діяльності студентів-філологів.

Розглянемо детальніше кожен з виділених педагогічних умов.

Зорієнтованість навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів на формування естетичної компетентності майбутнього вчителя. Аналіз навчальних планів, програм, підручників, науково-методичної літератури довів, що у вищих навчальних закладах навчально-виховний процес має бути зорієнтованим на формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога, що передбачає розширення тематики предметів психолого-педагогічного циклу (психологія, педагогіка, етнопедагогіка, основи педагогічної майстерності тощо) за рахунок внесення тем, що передбачають формування естетичної компетентності (наприклад: Психологічні особливості сприйняття народних творів мистецтва; Психологічний підтекст української народної символіки (державні символи, символіка рушників, писанок, народних іграшок тощо); Роль родинної педагогіки в процесі формування естетичних смаків, нахилів дитини; Значення традицій народного календаря в формуванні естетичної компетентності особистості), підбір індивідуальних завдань з дослідження та вивчення засобів народознавства, введення факультативних курсів, на яких студенти засвоювали б знання, вміння навички щодо формування естетичної культури особистості, естетичних цінностей та ідеалів, досліджували педагогічний досвід щодо здійснення зазначеного процесу та вчилися б самостійно добирати доцільні та ефективні засоби естетичного впливу на учнів.

Аби вчитель-філолог міг ефективно здійснювати процес

формування естетичної компетентності, культури учнів він сам має бути естетично компетентним. Саме від рівня естетичної компетентності вчителя залежить рівень естетичної компетентності його учнів. Тому необхідно, щоб після закінчення вищого навчального закладу дипломований учитель-філолог мав високий рівень естетичної культури, був усебічно розвинутою особистістю, яка б володіла естетичними цінностями, вміло та ефективно використовувала засоби та методи формування естетичної компетентності. Мета викладачів вищих навчальних закладів – озброїти студентів необхідними знаннями, спонукати їх до саморозвитку та власної творчості, потрібно формувати та вдосконалювати естетичну культуру, естетичний світогляд майбутніх учителів-філологів, розкривати суть та прищеплювати естетичні цінності, естетичний смак.

У Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) зазначається, що педагогічні працівники мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи вищої освіти. У зв'язку з цим головна увага викладачів має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних фахівців, які сприймають рівень підвищення загальної культури, фахової підготовки в процесі здобуття професії як громадянсько-життєву необхідність та власну зацікавленість у професійному зростанні [6].

Однією з важливих педагогічних умов, що сприяє забезпеченню професійної спрямованості навчання, є цілеспрямоване формування позитивної мотивації до використання засобів народознавства як ілюстративного, інформативного й практичного матеріалу. Одним із ефективних засобів формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога є народознавство. З метою створення позитивної мотивації до використання майбутніми вчителями-філологами засобів народознавства в навчально-виховному процесі викладачам вищих навчальних закладах при викладанні психолого-педагогічних дисциплін необхідно зацікавити студентів, розкрити зміст та ефективність зазначених засобів. Кожен народ має специфічні, тільки йому притаманні риси, менталітет. Тому для виховання таких рис у студентів необхідні особливі засоби національної, народознавчої спрямованості.

Використання засобів народознавства є пріоритетним, оскільки в основу Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття) покладено принцип національної спрямованості освіти, що полягає в невіддільності фахової підготовки вчителя-філолога від національного ґрунту, її

органічне поєднання з національною історією й народними традиціями, збереженням та збагаченням культури українського народу, визначенням освіти важливим інструментом національного розвитку й гармонізації національних відносин, а також урахуванням ролі принципів демократизації та гуманізації навчально-виховного процесу у вузі [6].

При здійсненні аналізу психолого-педагогічних праць у галузі мотивації нами виділено дві групи мотивів, які впливають на ефективність формування естетичної компетентності студентів. До *зовнішніх мотивів* ми відносимо: організацію навчального процесу; взаємовідносини між викладачем та студентом; удосконалення змісту психолого-педагогічних та фахових дисциплін; використання завдань, орієнтованих на підвищення рівня естетичної компетентності студентів-філологів; якісне проведення занять з урахуванням потреб професійної підготовки; використання нетрадиційних форм та методів навчання; належне керівництво навчальним процесом; взаємовідносини в студентському колективі. До *внутрішніх мотивів* належать: професійно значущий мотив (мотив професійного становлення, бажання отримати якісні професійні знання); пізнавальні інтереси; потреби в набутті нових знань; необхідність самовдосконалення, підвищення рівня естетичної компетентності; прагнення до особистого успіху; нахили, вподобання, здібності. Формування внутрішніх мотивів є одним із головних педагогічних завдань у процесі формування естетичної компетентності студентів-філологів. Розвиток внутрішніх мотивів відбувається шляхом переходу зовнішніх мотивів у внутрішні через формування пізнавальних інтересів та професійної спрямованості навчання.

Ураховуючи те, що змістовою базою навчально-виховного процесу виступають дисципліни психолого-педагогічного та гуманітарного циклів, розглянемо вплив змісту навчання на мотивацію, самоствердження й самовираження студентів, адже формування естетичної компетентності майбутніх учителів-філологів засобами народознавства неможливе без впливу цих факторів. Посилення інтересу до вдосконалення знань, умінь з використання засобів народознавства, оптимальний підбір матеріалу з метою зміцнення всіх складових мотивації: потреб, інтересів, емоцій, цінностей, вподобань, самих мотивів, формування стійкого рівня мотивації навчання завдяки добору відповідних навчальних матеріалів, які носять творчий характер, стимулюють навчально-пізнавальну діяльність студентів; посилюють мотивації вивчення та використання

засобів народознавства, заохочують до розвитку творчої ініціативи тощо.

Важливим завданням сучасної освіти є мотивація майбутніх учителів-філологів на необхідність оволодіння естетичною компетентністю, тобто включення в складний інтегрований процес, спрямований на усвідомлення мотивів, потреб професійної діяльності, естетичного сприйняття та розуміння прекрасного, що передбачає володіння естетичними знаннями, вміннями, навичками, сформованістю естетичних суджень, почуттів, цінностей, ідеалів, поведінки, певного творчого досвіду, що дозволяє успішно формувати естетичну компетентність їхніх майбутніх учнів у навчальній та позашкільній діяльності.

Аналіз численних педагогічних досліджень доводить, що різноманітні засоби народознавства (усна народна творчість, музика, традиції, звичаї, ігри, народна педагогіка, педагогіка народного календаря тощо) сприяють пробудженню в молоді почуття національної гідності й національної гордості, формують естетичні цінності, підвищують загальнокультурний рівень особистості. Саме тому необхідно здійснювати цілеспрямоване формування позитивної мотивації до використання засобів народознавства майбутніми вчителями-філологами в їх подальшій педагогічній діяльності.

Включення майбутнього вчителя-філолога в систему формування естетичної культури, естетичної поведінки, розвитку естетичних здібностей до власної творчої діяльності. Викладачі психолого-педагогічних дисциплін мають не тільки подавати теоретичний матеріал про естетичну культуру, естетичну поведінку, цінності, але й залучати майбутніх учителів-філологів до процесу формування та підвищення рівня естетичної компетентності засобами народознавства. При роботі зі студентами варто використовувати такі форми роботи, як мікророзповідання, розв'язання педагогічних ситуацій, моделювання виховних заходів естетичного спрямування, організація конференцій, семінарів, клубів, відвідання виставок, проведення майстер-класів народних майстрів, проведення педагогічної практики, під час якої студенти мають застосувати весь арсенал своїх знань, умінь та навичок. До того ж варто пропонувати багаторівневі завдання (з різним рівнем складності: легкі, середні, творчі), де студенти могли б проявити себе.

Цікавим видом дослідницько-пошукової діяльності студентів, на наш погляд, є організація фольклорно-етнографічних розвідок, під час яких студентам необхідно записати від старожилів старовинні пісні, перекази,

бувальщини, легенди, звичаї, обряди тощо. Ватро запрошувати носіїв та творців народної культури на мистецькі народознавчі зустрічі, де студенти могли б не тільки слухати, споглядати результати діяльності митців, але й самостійно долучитися до творення народних естетичних цінностей.

Засоби народознавства можна умовно поділити на *суспільно-корисні* (охорона пам'яток історії та культури, народознавчі експедиції, патріотичні акції юнацьких та молодіжних організацій, козацькі республіки тощо); *трудові* (свята першої борозни, обжинок, прильоту птахів, толоки, освоєння традиційних ремесел та народних промислів); *пізнавально-розвивальні* (вікторини, диспути, літературні студії, клуби народної творчості, народні університети мистецтв, Мала академія мистецтв, народний театр (Вертеп), музейно-краєзнавча діяльність, екскурсії, виставки тощо); *військово-спортивні* (спартакиади з народних видів спорту, змагання з козацьких єдиноборств, козацькі забави, національні ігри і т.д.).

З метою формування естетичної компетентності студентів-філологів засобами народознавства протягом усього періоду навчання необхідно враховувати індивідуальні особливості кожного студента, навички, здобуті в процесі суспільного розвитку, прагнення до вивчення та використання засобів народознавства в своїй професійній підготовці та майбутній діяльності.

Формування естетичної компетентності відбувається під час навчальної та позанавчальної діяльності студентів-філологів, тому важливим є вибір методично доцільних організаційних форм і методів професійної підготовки, які ґрунтуються на народознавчій основі, наприклад: проведення вечорів, свят, концертів, де б студенти виступали не тільки в ролі учасників, але й організаторів (самостійно готували б сценарії, розподіляли ролі, дбали про костюми та декорації, які мають відповідати українському колориту). Можна запропонувати студентам-філологам утілити свої творчі ідеї та нароби під час педагогічної практики, обрати необхідним методи та засоби роботи з дітьми.

Інтегрований підхід до вибору та застосування методично доцільних організацій, форм і методів формування естетичної компетентності студентів, які ґрунтуються на народознавчій основі та забезпечують адекватність навчальної та позанавчальної діяльності студентів-філологів.

Оптимізація навчального процесу неможлива без інтеграції та систематизації знань у всіх освітніх галузях. Кожна освітня галузь передбачає інтегроване засвоєння її загальних законів,

інтеграцію її змісту і на цій основі – оптимізацію навчально-виховного процесу.

У сучасній освіті інтеграція реалізується в таких напрямках: інтегровані уроки, дні, курси, навчальні дисципліни тощо. У нашому дослідженні інтеграція стосується навчання психолого-педагогічних, гуманітарних та фахових дисциплін. До них ми віднесли такі дисципліни, як психологія, педагогіка, основи педагогічної майстерності, етнопедагогіка, українська мова та література, фольклор, українознавство, методика викладання української мови та літератури, культурологія, етика та естетика і т.д. Реалізація ідей інтеграції та гуманітаризації передбачає докорінну перебудову не лише педагогічного мислення, а й усієї системи освіти – вихід викладача за межі власного предмета, здійснення міжпредметних зв'язків тощо.

Студенти-філологи мають бути готові до використання засобів народознавства при приведенні інтегрованих уроків (української літератури та музики, української мови та образотворчого мистецтва, культурології та історії, української літератури та історії тощо). Адже такі уроки будуть цікаві їхнім учням та допоможуть краще осягнути народні естетичні ідеали, долучитися до естетичних народних цінностей.

При вивченні предметів психолого-педагогічного та гуманітарного циклів формування естетичної компетентності відбувається опосередковано, засоби народознавства не використовуються належним чином, хоча мають велике значення та потенціал у процесі формування естетичної свідомості, цінностей, поведінки, почуттів, самку, компетентності студентів. Процес формування естетичної компетентності майбутнього вчителя не може відбуватись у рамках вивчення одного предмету, тому має носити інтегрований характер. Народознавчим змістом має бути пронизана навчальна та виховна робота.

Засоби народознавства, що використовуються в навчальній та позанавчальній діяльності студентів-філологів, можна класифікувати за такими параметрами та ознаками: *за метою* ті, що покликані поглибити знання майбутніх учителів-філологів з історії, культури українського народу, його традицій; розвинути творчі здібності та таланти, підвищити рівень естетичної компетентності, сприяти загальнокультурному розвитку; виробити вміння і навички збирати та записувати зразки народної творчості; навчити доцільному відбору ефективних засобів народознавства та їх використання у навчально-виховному процесі в їх майбутній професійній діяльності; *за методом* – навчальні, ігрові, художні, клубні, гурткові, індивідуальні

*ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

---

(літературний гурток, гурток любителів поезії, літературні вікторини, драматичний гурток, конкурси на кращого байкаря, мовознавця, дослідницько-пошукові роботи, народні художні колективи тощо); *за місцем проведення* – університет, школа, громадські місця, на природі, на виставках чи у майстернях народних майстрів, у клубах, гуртках тощо.

Процес формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога в позанавчальний час можна здійснювати за такими напрямками: *світоглядно-філософський* (створення умов для формування ієрархії естетичних та духовних цінностей, ідеалів, естетичної культури, смаку, переконань для того, щоб студенти відчули себе частиною нації, долучилися до національної культури та творили її самі); *суспільно-гуманістичний* (пробудження інтересу до суспільного життя, розвиток ініціативи, самостійності, творчості, уміння організувати роботу інших, участь у колективних творчих справах, формування потреби бути активним учасником громадського життя); *культурологічний* (проведення культурно-освітньої роботи, пропаганда кращих зразків національної культури, забезпечення умов для розвитку творчих здібностей студентів-філологів); *етнографічно-краєзнавчий* (формування інтересу до рідного краю, традицій, обрядів, звичаїв, виховання свідомих патріотів, які шанобливо ставитимуться до духовних та матеріальних цінностей свого народу; вивчення та дослідження літературних творів, пов'язаних з народознавчою тематикою, фольклорно-етнографічні розвідки, проведення екскурсій до літературних, краєзнавчих музеїв; обладнання краєзнавчих куточків, кімнат народного побуту в навчальних закладах; створення творчих майстерень з метою відродження традиційних для регіону художніх промислів та ремесел; організація молодіжних об'єднань клубного типу; підготовка літературно-краєзнавчих стіннівок народознавчого змісту; підготовка тематичних днів, театралізованих свят, обрядів, ритуалів, конкурсів, ігор-змагань; відзначення народних свят, практикуми вивчення народних легенд, пісень, танців тощо).

У процесі формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства необхідно обирати ті методи та форми роботи, які є адекватними та відповідають умовам певного регіону України (матеріальній базі, психологічним та релігійним особливостям, рівню знань молоді та ін.). Для цього можна виділити наступні шляхи: вдосконалення навчального плану та навчальних програм; розгляд процесу навчання з позиції інтеграції; впровадження на лекційних,



*КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ*

---

практичних заняттях використання засобів народознавства; впровадження факультативів з питань формування естетичної компетентності студентів засобами народознавства; проведення семінарів, конференцій.

Ми вважаємо, що зазначені вище педагогічні умови сприятимуть формуванню естетичної компетентності студентів-філологів засобами народознавства. Визначені педагогічні умови можуть забезпечити комплексний підхід до використання засобів народознавства в навчально-виховному процесі за умов інтеграції філософських, психологічних, педагогічних, філологічних, культурологічних, народознавчих та етнопедагогічних наук.

Інформаційно-діагностичний компонент характеризується обізнаністю студентів-філологів із засобами народознавства, теорією й методикою їх використання в навчально-виховному процесі з метою формування естетичної компетентності; наявністю знань про вікові та індивідуальні особливості учнів, психолого-педагогічні основи застосування засобів народознавства в естетично-культурному розвитку учнів; володіння загальнокультурними та етнокультурними знаннями; уміння планувати (діагностувати) результати власної діяльності.

Даний компонент передбачає наявність знань про закони естетики, краси, мистецтва, художньо-естетичний розвиток світової та національної культури, про засоби народознавства, їх роль у розвитку естетичної компетентності особистості. Теоретичні знання майбутнього вчителя-філолога складають інформаційну базу про засоби народознавства, що виступає підґрунтям для їх застосування у навчально-виховному процесі з метою формування естетичної компетентності молоді. А. М. Алексюк стверджує, що «знання не існують самі по собі: вони завжди є елементом якоїсь діяльності, дій» [1, с. 6].

Знання, якими володіють студенти-філологи, ще не забезпечують високого рівня інформаційно-діагностичного компонента, бо в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів значна кількість інформації засвоюється на формальному рівні, тобто не переводиться у реальні дії, і в результаті створює основу для самостійної пізнавальної діяльності. Тому необхідна цілеспрямована та систематизована актуалізація всієї сукупності знань у співвіднесенні з розв'язанням фахових завдань та їх трансформація в способи діяльності [1].

Важливе місце відводиться вмінню не тільки сприймати та засвоювати інформацію, але й «бачити» результати її застосування, проектування бажаних результатів та подальша їх

корекція.

Емоційно-ціннісний компонент є важливим у формуванні естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства, оскільки кожна людина має власні естетичні цінності та пріоритети. Цей компонент має наступні характеристики: наявність інтересу до поглибленого вивчення засобів народознавства; розуміння та бажання вивчати народні традиції, звичаї, фольклор і т.д.; усвідомлення цінності, значущості та необхідності використання засобів народознавства, пов'язаних з процесом формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога.

Емоції – елементарні переживання, що виникають у людини під впливом загального стану організму й процесу задоволення актуальних потреб. Емоційність – характеристика особистості, що виявляється в частоті виникнення різноманітних емоцій та почуттів [14, с. 43].

Поняття «цінність» тлумачиться як соціально-філософська категорія, яка позначає позитивне чи негативне значення явищ природи, продуктів суспільного виробництва, форм суспільної організації, історичних подій, моральних вчинків, духовних потреб (носіїв цінностей) для людства, окремого суспільства, народу, класу, соціальної групи на конкретному етапі історичного розвитку [3, с. 19]. І. Д. Бех зазначає, що цінності – це синтез знань, почуттів, потягів і дій, що посідають важливе місце в загальній структурі особистості, і сприяють визначенню життєвих позицій особистості [403].

Особливістю психолого-педагогічного підходу до вивчення ціннісної проблематики, як зазначає О. М. Власенко, є те, що цінності розглядаються крізь призму особистісного ставлення суб'єкта до навколишньої дійсності та особливостей орієнтації в ній [5, с. 22].

Емоційно-ціннісний компонент передбачає застосування засобів народознавства в процесі формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога, включаючи потреби, мотиви, бажання, уподобання, інтереси студента-філолога, підтримання активності особистості впродовж усіх етапів навчальної та самостійної педагогічної діяльності, саморозвиток, здатність до навчання протягом усього життя. Емоційно-почуттєва сфера включає володіння знаннями про сутність та структуру естетичної свідомості, наявність естетичних потреб, почуттів, смаків, ідеалів, здібностей, сприйняття та розуміння краси витворів народного мистецтва. Зазначений компонент передбачає наявність у студентів-філологів певних емоцій від споглядання творів народного

*КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ*

---

мистецтва, емоційного співпереживання героям фольклору, отримання емоційного задоволення від засобів народознавства; вміння ідентифікувати себе з літературним героєм, «приміряти на себе» різні характери, манери, поведінку.

Важливим структурним компонентом формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства є операційно-регулятивний компонент, який охоплює володіння комплексом методів, прийомів та організаційних форм професійної діяльності, характеризується наступними показниками: стимулювання інтересу студентів-філологів до вивчення засобів народознавства, їх використання в навчально-виховному процесі та підвищення рівня їхньої естетичної компетентності; уміння застосовувати засоби народознавства в професійній діяльності з оптимальною користю; вміння організувати самостійну роботу учнів з метою підвищення їх естетичного рівня; вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати та добирати засоби народознавства з метою формування естетичної компетентності учнів.

Для підвищення рівня естетичної компетентності варто вивчати засоби народознавства не тільки теоретично але й застосовувати їх на практиці. Проводити заходи (етнічні вечори, свята народознавчого характеру, виставки творчих робіт), у яких майбутні вчителі-філологи брали б активну участь; залучати до співпраці фольклористів, митців, народних майстрів, ремісників, флористів, які б наочно демонстрували процес та результати своєї роботи; проводити екскурсії до музеїв старожитностей тощо.

Операційно-регулятивний компонент передбачає здійснення критичної естетичної оцінки засобів народознавства, відбір найоптимальніших у процесі формування естетичної компетентності молоді; забезпечує готовність до вирішення виникаючих проблем, до їх творчого перетворення на основі аналізу власної діяльності, оскільки наявний обсяг знань та вмінь не забезпечує необхідний розвиток потенціалу особистості. Вищезгаданий компонент відповідає за корекцію результатів, можливість урегулювання та виправлення помилок, оцінки рівня естетичної компетентності та підбору ефективних методів з метою його підвищення та вдосконалення.

Творчо-оцінювальний компонент передбачає сформованість умінь, навичок, накопичення творчого досвіду, особистісних і професійних якостей майбутніх учителів-філологів, що забезпечують їм ефективне використання засобів

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

народознавства в процесі формування естетичної компетентності. Зазначений компонент пов'язаний із креативним, творчим самовираженням студентів, що допомагає їм оптимально організувати свою діяльність та надалі творчо розвиватися. У зв'язку з тим, що виконання завдання за зразком не забезпечує необхідного розвитку потенціалу студента, потрібно формувати активну, творчу особистість, спонукаючи її до саморозвитку.

Творчо-оцінювальний компонент характеризується об'єктивністю й самокритичністю в оцінці досягнутого рівня розвитку власної естетичної компетентності; здатністю до контролю, самоконтролю, самооцінки, професійного самовдосконалення, оцінки та підвищення рівня естетичної компетентності; готовністю до оцінки результатів власної творчої діяльності та здійснення рефлексії (досягнення особистісно-значущих результатів і критичне їх осмислення); наявністю потреби в самостійній творчій діяльності, створенні витворів народного мистецтва; творчим підходом до професійної діяльності; нестандартним використанням засобів народної творчості, здатністю до творчого мислення; оригінальністю у виконанні роботи, розробці нових підходів до формування естетичної компетентності засобами народознавства; творчим підходом до підготовки та проведення уроків та позакласних заходів з використанням засобів народознавства; умінням організовувати культурно-мистецькі заходи, оформлювати виставки та експозиції народознавчого змісту.

Урахування перелічених складових дозволяє, на нашу думку, забезпечити комплексне використання засобів народознавства в процесі формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога.

Розглянемо кожен із зазначених функціональних компонентів.

Мотиваційно-світоглядний компонент характеризує прагнення студентів-філологів до формування естетичної компетентності, бажання підвищити свій рівень, самовдосконалення, наявність мотивів засвоєння народознавчих знань і розуміння та сприйняття естетичних цінностей; здатність студентів сприймати, розуміти, аналізувати засоби народознавства, вміння висловлювати власне емоційно-естетичне ставлення.

Мотив – досить складне утворення, яке погоджує різні види спонукань: потреби, прагнення, цілі, установки, ідеали; тому цей компонент моделі охоплює певну кількість показників, що

розширюють і характеризують уявлення про професійну спрямованість навчання. Мотивація – процес спонукання людини до здійснення тих чи інших дій та вчинків; складний соціально-психологічний, інтелектуальний, емоційний та вольовий акт, який потребує аналізу й оцінки альтернатив, вибору та прийняття рішень [15, с. 78].

Науковці А. І. Кузьмінський та В. А. Омеляненко розглядають мотив як внутрішню спонукальну силу, яка забезпечує рух особистості до пізнавальної діяльності, активізує розумову активність. Мотивами можуть бути потреби й інтереси, прагнення й емоції, установки й ідеали. З психологічного погляду мотиви є внутрішніми рушіями діяльності особистості [8, с. 108]. Крім того, мотиваційно-світоглядний компонент указує на наявність мотиву досягнення мети, інтерес до формування естетичної компетентності засобами народознавства, усвідомлення значущості естетичної цінності засобів народознавства, бажання розширити світогляд; вироблення народного світорозуміння та сприйняття народної культури, засобів народознавства; розвиток національної свідомості, пізнавальних інтересів щодо культурно-естетичної спадщини, традицій, фольклору, вірувань українського народу.

Мотиваційно-світоглядний компонент включає мотиви, мету, потреби в професійному навчанні, вдосконаленні, самовихованні, саморозвитку, ціннісні установки актуалізації в професійній діяльності, стимулює творчий прояв студента й наявність інтересу до майбутньої професійної діяльності, що характеризує потребу людини в знаннях, в оволодінні ефективними способами організації діяльності. Компонент забезпечує формування світогляд студентів, естетичних суджень, цінностей, потреби в постійному вдосконаленні.

Для визначення процесуально-змістового компоненту необхідно провести аналіз особливостей формування естетичної компетентності студентів-філологів та ролі засобів народознавства в цьому процесі та розвитку особистості загалом. Процесуальність у процесі формування естетичної компетентності майбутніх учителів є першочерговим, базовим завданням для досягнення поставленої нами задачі. Створення навчального середовища, у якому студенти отримували інформацію та знайомилися наочно з засобами народознавства не лише під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного та гуманітарного циклу, але й під час вивчення інших дисциплін, у позанавчальній роботі, дозволить перетворити народознавчий матеріал на інструментальний засіб для досягнення

різноманітних цілей – навчальних, професійних, особистісних. Це призведе до формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога.

Зазначений компонент включає теоретичні знання та навички студентів щодо використання засобів народознавства в навчально-виховному процесі, вміння керувати процесом, здатність проявляти креативність, гнучкість, критичність; формування цілісного уявлення про історію розвитку суспільства і національної культури; розвиток естетичної культури, естетичного смаку; оволодіння знаннями в галузі народного мистецтва, музики, усної народної творчості, національної пісенної та танцювальної культури, народного побуту, ігор. Використання засобів народознавства, а саме: усної народної творчості, традицій, звичаїв, обрядів, історії рідного краю, педагогіки народного календаря – у навчально-виховному процесі дозволить не тільки збагатити знання студентів про історію, культуру рідного народу, але й отримати естетичну насолоду, досвід, емоції від їх споглядання та використання. Тільки в тому випадку, коли студенти будуть розуміти зміст та роль засобів народознавства в навчально-виховному процесі, вони будуть їх використовувати у власній педагогічній діяльності.

Організаційно-діяльнісний компонент формування естетичної компетентності відображає сутність вивчення психолого-педагогічних та гуманітарних дисциплін, психології, педагогіки, основ педагогічної майстерності, етнопедагогіки, української мови та літератури, українознавства, фольклору, культурології, етики, естетики тощо. Характер взаємодії викладачів і студентів має значний вплив на зміст теоретичної та практичної частин формування естетичної компетентності, що обумовлює внесення змін та корегування індивідуального робочого плану викладача, який ускладнюється або спрощується. Це цілком залежить від уміння працювати з аудиторією, педагогічної майстерності та від потенційних можливостей тієї чи іншої навчальної групи.

Діяльність проявляється в активному застосуванні народознавчого матеріалу в навчально-виховному процесі як засобу пізнання, розвитку естетичної культури, самовдосконалення й творчості, а також формування естетичних цінностей, світогляду, смаку, поведінки студентів-філологів. Для того, щоб знання про спосіб практичної діяльності перетворилися на уміння або навички, необхідно виробити реальний спосіб діяльності по здійсненню і набуттю досвіду його

практичної реалізації. З цією метою необхідно давати студентам творчі завдання, спонукати до дослідницької та творчої діяльності під час проходження ними педагогічної практики.

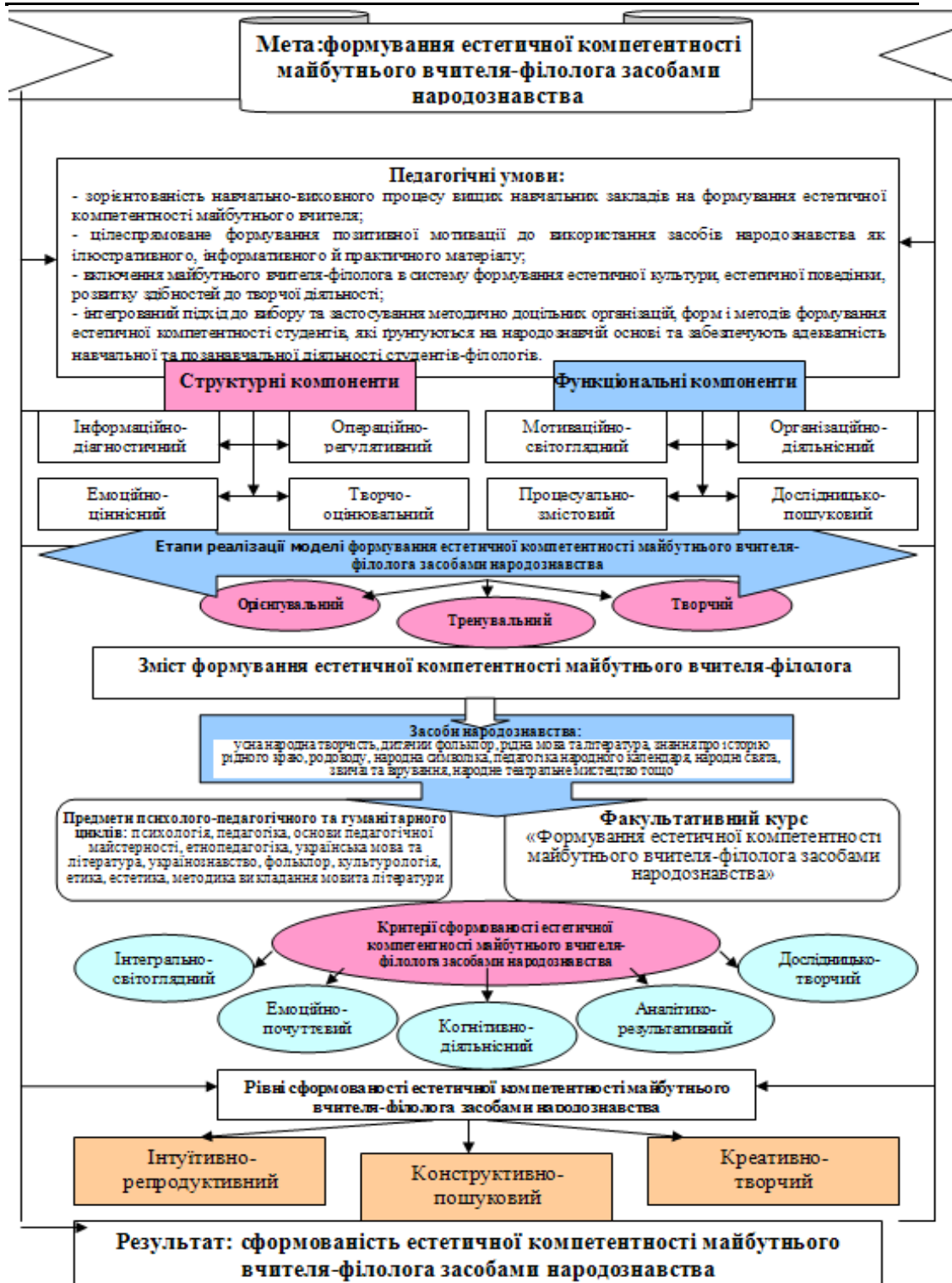
Організаційно-діяльнісний компонент включає наявність знань, умінь, навичок щодо естетичної значущості засобів народознавства та здатність застосовувати їх у майбутній професійній діяльності, вміння демонструвати ефективність використання засобів народознавства, вміння аналізувати, класифікувати й систематизувати методи естетичного впливу; вивчення та пропаганда культурних надбань рідного народу; виховання дбайливого ставлення до творів народного мистецтва, пам'яток історії, потягу до творчої діяльності. Компонент передбачає розвиток організаторських здібностей студентів, їх вміння організувати роботу учнів, залучати їх до пошуку та відбору засобів народознавства (етнографічні розвідки, спілкування зі старожилами, аналіз народознавчої літератури, випуск стіннівок народознавчої направленості тощо).

Діяльність педагога не може обмежуватися лише проведенням уроків, майбутній вчитель-філолог має оволодіти знаннями, вміннями, навичками організації шкільних свят, заходів, гуртків, клубів, залучення учнів до позашкільних закладів (народні ансамблі, колективи, хори, театральні трупи тощо) з метою формування естетичної компетентності, розвитку та самовдосконалення учнів.

Дослідницько-пошуковий компонент моделі формування естетичної компетентності майбутнього вчителя філолога забезпечує готовність до пошуку вирішення навчальних проблем, до їх перетворення та удосконалення на основі аналізу власної творчої діяльності. У зв'язку з тим, що засвоєння за зразком не забезпечує необхідний розвиток потенціалу студента, потрібно формувати активну, самостійну, творчу особистість, ведучи її до саморозвитку.

Дослідницько-пошуковий компонент містить здібність до самореалізації і самовираження, до самоконтролю та до самооцінки в процесі вивчення психолого-педагогічних та гуманітарних дисциплін; необхідність діагностувати себе як спостерігача та творця естетичних цінностей; здатність здійснювати різносторонній підхід до аналізу ситуації залежно від цілей і умов. Компонент передбачає залучення студентів-філологів до дослідницької роботи (робота з першоджерелами, вивчення та дослідження засобів народознавства, участь у семінарах та конференціях з метою повідомлення результатів дослідницької роботи).

*ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*



**Рис. 1. Модель формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства**



Потрібно організувати навчально-виховний процес так, аби дослідницько-пошукова діяльність була для студентів обов'язковим компонентом у їх навчанні, аби при підготовці до пар студенти не обмежувались конспектом, а використовували додаткову літературу, проводили дослідження, шукали цікаву інформацію, використовували ілюстративний матеріал, виявляли творчі здібності.

Впровадження розробленої моделі повинно забезпечити підвищення естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства при вивченні психолого-педагогічних та гуманітарних дисциплін, а також сприяти підготовці кваліфікованих спеціалістів, здатних до вирішення професійних завдань.

Графічне втілення моделі формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства відображено на рис. 1.6.

Отже, модель формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства це – комплекс взаємопов'язаних елементів навчального процесу, що забезпечують формування у студентів системи професійних знань, умінь, з використання засобів народознавства у навчально-виховному процесі і має на меті розкрити особливості структури (з яких елементів та етапів складається процес підготовки), послідовність, зв'язок цих елементів і в цілому – особливості побудови змісту такої підготовки.

### ***Література:***

1. Алексюк А.М. Навчальна програма курсу загальної педагогіки / Анатолій Миколайович Алексюк. – К.: КНУ ім. Т. Г. Шевченка, 1999. – 12 с.

2. Березюк О.С. Моделювання педагогічних ситуацій як метод підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями: монографія. / О. С. Березюк. – К.: Наук. вид. Академія, 2006. – 160 с.

3. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. - № 1. – С. 124-129.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. // В.Т. Бусел // – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

5. Власенко О.М. Формування моральних цінностей засобами моделювання педагогічних ситуацій: Методичні рекомендації. / За заг. ред. О.С. Березюк/ Власенко О.М. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2005. – 76 с.

*ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

---

6. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття». – К.: Райдуга, 1994. – 61с.

7. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир: ЖДПУ, 2003. – 192 с.

8. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. // А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко // – К.: Знання, 2007. – 447 с.

9. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 976 с.

10. Падалка О.С. Педагогічні технології: навчальний посібник / О.С. Падалка. – Київ: Енциклопедія, 1995. – 252 с.

11. Пуховська Л. Розвиток теорії професійної підготовки вчителів у країнах Заходу / Л. Пуховська // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 20-25.

12. Рудницька О.П. Педагогіка мистецтва: пошуки, перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія / За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало. – Вип. II. – Київ – Ченстохова, 2000. – С. 237-239.

13. Сучасний тлумачний словник української мови: 50000 слів / За заг. ред. проф. В. В. Дубічинського. – Х.: ВД "Школа", 2006. – 832 с.

14. Тезаурус з проблеми міжкультурної взаємодії: Словник / автор-укладач Якса Н.В. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 164 с.

15. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1998. – Т. 2. – 440 с.

## **РОЗДІД II. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

---

### **2.1. МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

Підготовка студентів до міжкультурної комунікації є досить складним завданням, а тому на успішність його виконання впливають певні фактори. Можливість ефективного формування готовності до міжкультурної комунікативної взаємодії в студентів екологічних спеціальностей з'явиться лише за певних педагогічних умов, які визначають характер взаємодії компонентів навчального процесу. Серед таких умов ми виділяємо соціально-позитивну мотивацію процесу міжкультурної комунікації майбутніх спеціалістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, оптимальне поєднання групових та індивідуальних форм підготовки студентів у процесі навчання, інтегративний підхід до викладання гуманітарних дисциплін майбутнім екологам з метою формування в них готовності до міжкультурної комунікації, діалогічний характер вивчення гуманітарних дисциплін у процесі підготовки майбутніх екологів до міжкультурної комунікації, творчий рівень комунікативної активності студентів-екологів у процесі професійної підготовки.

Складність досліджуваного процесу вимагає не тільки забезпечення відповідних педагогічних умов, але й окреслення та обґрунтування його чіткої моделі із виділенням принципів, функціональних і структурних компонентів підготовки майбутніх екологів до міжкультурної комунікації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Модель у філософії пояснюється як будь-яка система, уявна або реально існуюча, яка знаходиться в певних відношеннях до іншої системи (ще її називають оригіналом, об'єктом, прототипом або натурою). При цьому виконуються такі умови: 1) між моделлю і прототипом є відношення подібності, форма якого явно виражена й точно зафіксована (умова аналогії); 2) модель у процесі наукового пізнання є заміником об'єкта, що вивчається (умова репрезентації); 3) вивчення моделі дозволяє отримати інформацію про оригінал (умова екстраполяції) [13, с. 486].

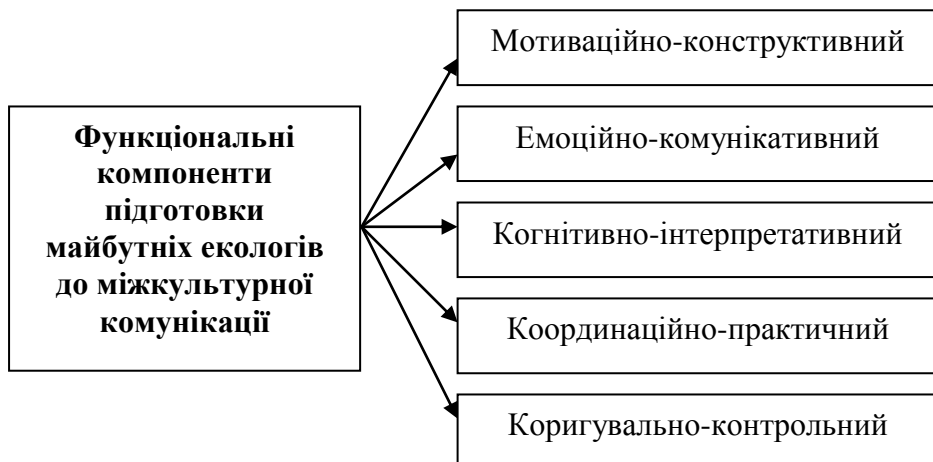
Ми вважаємо за доцільне створити експериментальну модель підготовки майбутніх екологів до міжкультурної комунікації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін на

*ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

основі системного підходу, який забезпечує цілісність і взаємозв'язок кожного із її складових елементів. Відповідно й ефективність цієї системи залежить від належного функціонування кожного елемента, його місця, ролі та зв'язків з іншими структурними одиницями.

Метою нашої моделі виступає ефективність, удосконалення підготовки майбутніх екологів до міжкультурної комунікації, а для досягнення цієї мети потрібне функціонування всієї сукупності компонентів (серед яких ми виділяємо функціональні та структурні), що забезпечується дотриманням відповідних основоположних принципів організації та проведенням навчальної роботи зі студентами з підготовки до міжкультурної комунікації.

Ми виокремили функціональні компоненти підготовки майбутніх екологів до міжкультурної комунікації, а саме: мотиваційно-конструктивний (емотивна функція), емоційно-комунікативний (функція забезпечення міжкультурного обміну), когнітивно-інтерпретативний (пізнавальна), координаційно-практичний (координаційна) і коригувально-контрольний (коригувально-результативна функція) (рис. 2.1). Розглянемо їх детальніше.



**Рис. 2.1. Функціональні компоненти підготовки майбутніх екологів до міжкультурної комунікації**

*Мотиваційно-конструктивний компонент* підготовки майбутніх екологів до міжкультурної комунікації полягає в забезпеченні позитивної мотивації до міжкультурної комунікативної взаємодії як частини майбутньої професійної діяльності через залучення внутрішнього світу особистості, його системи ціннісних орієнтацій, установок, поглядів і почуттів, що

визначають вибір комунікативних форм, методів і стратегій.

Мотиваційний елемент присутній і в розкритті причинно-наслідкового характеру навчального процесу, до якого входить і готовність до здійснення міжкультурної комунікації як частини професійної підготовки, та майбутній кар'єрний успіх. Досягнення такого ефекту можливе через конкретизацію змісту та завдань гуманітарних дисциплін з урахуванням змісту й цілей професійно-орієнтованих дисциплін («Основи загальної екології», «Економіка природокористування» та ін.), відповідний підбір засобів, орієнтованих на індивідуальні та професійні особливості фахівців-екологів.

Викладач предмета «Ділова українська мова», наприклад, повинен пам'ятати, що зовнішніми стимулами-мотивами можуть виступати різноманітні групові та колективні форми навчальної діяльності, які базуються на комунікативній взаємодії, носять емоційне забарвлення й логічне навантаження. Таким чином, альтернативою при вивченні екологами ділових паперів буде завдання на складання листа-пропозиції в організації охорони навколишнього природного середовища України щодо поліпшення діяльності державних органів природоохоронного інспектування тощо.

Формування позитивної мотивації до міжкультурної комунікації як частини майбутньої професійної діяльності екологів та отримання емоційного задоволення від такої взаємодії є одним із завдань викладання гуманітарних дисциплін.

*Емоційно-комунікативний компонент* підготовки майбутніх екологів до міжкультурної комунікації проявляється як потреба в такій комунікації в рамках професійної діяльності, включає в себе встановлення емоційних зв'язків при взаємодії, прояві гуманізму, толерантності, доброзичливості, готовності до співпраці, розуміння, співпереживання тощо під час співробітництва з колегами – представниками інших культур. Фахівець-еколог не лише розкриває власний емоційний стан, але й налаштовується на емоційний стан партнера, інтерпретує його поведінку й дії, проектує можливу власну реакцію, відчуває почуття й переживання співрозмовника та встановлює емоційний контакт.

Цей компонент передбачає створення відповідної міжкультурної комунікативної ситуації, пов'язаної з майбутньою професійною діяльністю, залучення студентів-екологів до участі в ній. У такому випадку до комунікативного процесу залучаються не лише теоретичні знання студентів, наприклад, з

геоекології та різних видів забруднення, але і їхні професійні мотиви, орієнтації, емоційно-вольова сфера тощо.

Крім того, відбувається апелювання до знань студентами сутності, особливостей, характерних рис, стилів і структури процесу міжкультурної комунікації, що базується на усвідомленні спільних і відмінних сторін комунікації між представниками однієї культури та представниками різних культур, орієнтація в них, розуміння своєї ролі в професійній діяльності, тобто активізація механізмів самовизначення.

Цей компонент передбачає висунення гіпотези, побудову проекту майбутньої професійної взаємодії з усвідомленням її мети, способів досягнення і можливого результату, що активізує мислення, увагу, уяву. Основною метою викладача гуманітарних дисциплін на цьому етапі є формування активно-дієвого ставлення до процесу міжкультурної комунікації, комунікативного самовдосконалення, формування вмінь у студентів-екологів діагностувати особливості ситуації, фіксувати цілі професійної взаємодії, вибудовувати перебіг комунікації, реалізувати власні можливості, рефлексувати й оцінювати здобуті результати тощо.

*Когнітивно-інтерпретативний компонент* підготовки майбутніх екологів до міжкультурної комунікації спрямований на способи сприйняття та пізнання партнера по комунікації, розуміння його поведінки, дій, знання індивідуальних рис, передбачення відповідних реакцій у процесі перебігу комунікативних ситуацій. У професійній діяльності еколога такими ситуаціями можуть бути співпраця з іноземною організацією над розробкою спільного проекту з методів вимірювання параметрів навколишнього середовища, участь у міжнародних самітах і конференціях щодо глобальних екологічних проблем тощо.

Завдання викладачів гуманітарних дисциплін полягає в ретельному підборі та тлумаченні матеріалу про звичаї, традиції й комунікативну культуру країн або регіонів, з представниками яких спілкуватимуться фахівці-екологи в межах професійної діяльності, їхні соціальні ролі тощо. Це, у свою чергу, сприятиме регулюванню та координації студентами власної поведінки, усвідомленню ними не лише культурних і комунікативних відмінностей між країнами, але й пошук спільних характеристик для використання в професійній комунікації. Таким чином, комуніканти сприймають, оцінюють, постійно аналізують дії один одного, тим самим узгоджуючи власні вчинки.

*Координаційно-практичний компонент* підготовки

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

---

майбутніх екологів до міжкультурної комунікації проявляється в ступені оволодіння студентами-екологами знаннями, уміннями та навичками застосування комунікативних стратегій міжкультурної взаємодії, норм поведінки, етичних норм, у здатності до самоконтролю та регулювання власної діяльності згідно з цими нормами та правилами. Доцільним тут буде формування вмінь вступати в контакт і підтримувати його, обмінюватися думками, досягати консенсусу, активно слухати, висловлюватися вагомо й категорично тощо.

Функціонування цього компонента відбувається в умовах міжкультурної професійної взаємодії, наприклад, брифінг, ділова дискусія, прес-конференція, доповідь про стан навколишнього середовища в певному регіоні, що створені для формування в студентів-екологів ціннісних орієнтацій і ділової поведінки, майстерності перетворювати конфліктні ситуації в співпрацю для вирішення екологічних проблем (наприклад, вплив транспортної системи на навколишнє середовище, мінімалізація споживання невідновних природних ресурсів, збереження та перероблення радіоактивних відходів, різного роду природоохоронні кампанії державного й регіонального масштабів тощо).

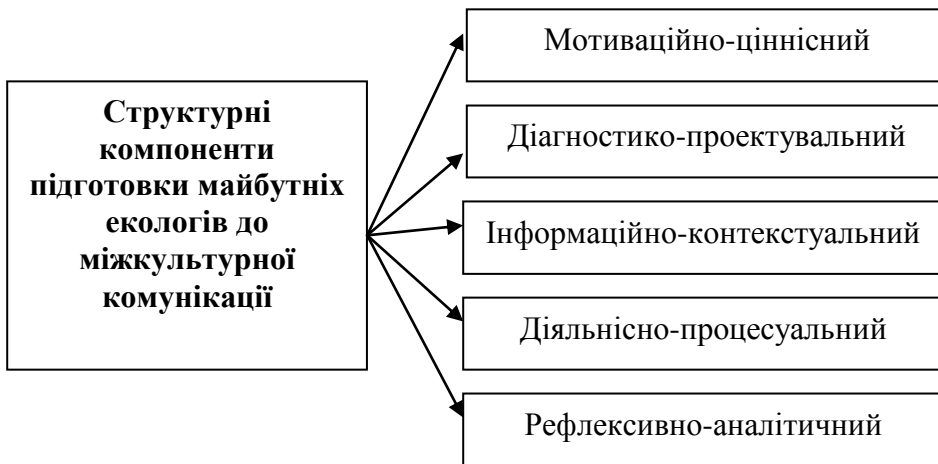
При викладанні гуманітарних дисциплін викладачі створюють необхідні умови та моделюють наближені до реальних професійні навчально-пізнавальні ситуації, де студенти повинні застосовувати знання інженерної екології, загальної екології, а також відповідні поведінкові та комунікативні стратегії й тактики для успішного перебігу професійної міжкультурної взаємодії, запобіганню конфліктних ситуацій або, за наявності останніх, правильного їх розв'язування. Перевага надається завданням творчо-пошукового характеру.

*Коригувально-контрольний компонент* підготовки до міжкультурної комунікації ґрунтується на залученні студентів до аналізу як поведінки співрозмовника, так і власної, до систематизування отриманих у результаті професійної взаємодії знань, формування вмінь порівнювати наслідки того, що вже було досягнуто, з поставленими завданнями й тими, що планувались.

Цей компонент відповідальний за формування в майбутніх екологів критичної оцінки себе, власних дій; за аналіз успіхів професійної міжкультурної комунікації, коректування стратегій і тактик співпраці в екологічній сфері залежно від набутого досвіду; зіставлення різних підходів, альтернативних шляхів розв'язання професійних ситуацій на виробництві, в державних

установах, міжнародних фірмах і компаніях тощо. Тобто майбутні екологи спроможні порівняти мету та засоби професійної комунікації з її кінцевим результатом і відповідно скорегувати власну поведінку при подальшій взаємодії з колегами, з представниками іншої культури.

Зважаючи на стан мовної політики в Україні та беручи до уваги, що процес підготовки до міжкультурної комунікації є багатоплановим і складним механізмом, нами були виділені головні структурні компоненти готовності майбутніх екологів до міжкультурної комунікації: *мотиваційно-ціннісний, діагностико-проектувальний, інформаційно-контекстуальний, діяльнісно-процесуальний і рефлексивно-аналітичний* (рис. 2.2).



**Рис. 2.2. Структурні компоненти підготовки майбутніх екологів до міжкультурної комунікації**

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент підготовки до міжкультурної комунікації передбачає формування позитивних стійких мотивів навчальної діяльності, які нерозривно пов'язані з професійними мотивами. Цей компонент відображає ступінь усвідомлення студентами-екологами як значущості обраної професії, так і міжкультурної комунікації в рамках цієї професії. Оскільки в основі комунікації завжди лежать певні мотиви: обов'язок, потреба, інтерес і т.д., які можуть бути як індивідуально значущими, так і соціально значущими [4, с. 20], то можна стверджувати, що в професійній міжкультурній комунікації майбутніх екологів мотиви завжди є соціально значущими.



## *ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ*

---

Мотивами можуть бути ідеали, фахові інтереси, переконання, соціальні установки та професійні цінності студентів-екологів. Професійна мотивація та професійна спрямованість не формуються, якщо в навчальному процесі не представлені ті чи інші елементи майбутньої діяльності. Тому необхідним є використання таких методів і форм проведення занять, що імітують, відтворюють соціально-психологічні особливості майбутньої професійної діяльності студентів.

Формування мотиваційної сфери підготовки до міжкультурної комунікації передбачає утворення в студентів-екологів ціннісного ставлення до природи, потреби в цілеспрямованій і скоординованій взаємодії людини з навколишнім середовищем, у збереженні біологічних видів для наступних поколінь, у зменшенні шкідливого антропогенного впливу на довкілля та формування ноосфери тощо.

Ціннісна система особистості розуміється як складний регулятор людської життєдіяльності, що відображає у своїй структурній організації та змісті особливості об'єктивної дійсності, охоплює і зовнішній світ, і людину з усіма її об'єктивними характеристиками [1, с. 17]. Цінності визначають відносини людини з природою, соціумом, навколишнім середовищем і самим собою. Засвоюючи цінності навколишнього світу, людина опирається на культурні традиції, норми, звичаї та поступово формує систему загальноприйнятих цінностей, які слугують їй керівництвом у житті.

Іншими словами, цінності у свою чергу ведуть до формування світогляду. Ставлення майбутніх екологів до природи як сфери професійної діяльності та міжкультурної комунікації як засобу здійснення цієї діяльності дає їм змогу існувати як професіоналам і свідомо, цілеспрямовано, вільно діяти, виходячи зі своїх переконань для відновлення гармонії між людиною та природою.

Сама ціннісна система виступає як необхідна установка – морально-значуща та відповідально активна – і єдина соціокультурна основа перетворення внутрішніх можливостей студентів-екологів у здійснення реальних вчинків, в елементи або складові духовно-моральної поведінки в цілому [1, с. 20].

Мотиви, як і цінності, проявляються під час міжкультурної комунікативної взаємодії, у процесі якої вони можуть змінюватися, проте завжди матимуть професійне, соціальне та особистісно зорієнтоване значення для майбутніх екологів. Тому поєднання професійних мотивів екологічної діяльності, цінностей та інтересу забезпечить успішну підготовку студентів

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

---

до міжкультурної комунікації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Мотиваційно-ціннісне ставлення є одним з головних, визначальних компонентів підготовки до міжкультурної комунікації в рамках готовності до майбутньої професійної діяльності.

Діагностико-проектувальний компонент підготовки майбутніх екологів до міжкультурної комунікації передбачає формування здатності в студентів моделювати процес майбутньої професійної взаємодії. Цей компонент несе в собі проектування ймовірної комунікації, її планування, прогнозування змісту, структури, форм, методів і засобів, які обумовлюються метою майбутньої професійної діяльності. Для цього студент повинен аналізувати партнера по комунікації, певну ситуацію, планувати ймовірні власні дії та прораховувати на крок уперед можливі дії співрозмовника, способи протікання взаємодії тощо.

Важливим моментом творчого процесу комунікації є моделювання майбутньої професійної діяльності, під час якої здійснюється планування структури, цілей і задач, ситуації, індивідуальних особливостей партнерів по комунікації.

Вирішальним постає спрямування та залучення співрозмовників до професійної взаємодії, створення відповідної комунікативної атмосфери для досягнення мети й цілей співпраці, встановлення стратегії і технології екологічної діяльності. Цей компонент вимагає від студентів-екологів значної уваги, аналітичних, прогностичних здібностей, конструктивного мислення, концентрації та уваги, щоб використовувати взаємозалежність екології та економіки, впливів різних груп професій на довкілля.

Творчий процес переходу професійних задач екологічної сфери в комунікативні досягається через продуктивну реалізацію професійних завдань і знань екологічного законодавства в процесі комунікативної діяльності. Одночасно планується вірогідність сприйняття партнером інформації, що виступає своєрідною "випереджальною стадією" комунікації, де "закладаються контури" майбутньої взаємодії [7, с. 166].

Таким чином, викладач використовує такі форми та методи навчання гуманітарних дисциплін, які розвивають уміння студентів-екологів передбачати майбутню професійну взаємодію, розраховувати варіанти її розгортання, розмірковувати та вирішувати за співрозмовника, ретельно вивчати його особливості та характерні риси, ставити себе на його місце, емоційно ідентифікувати себе з комунікантом,

імітувати його поведінку, прогнозувати перспективу подальшого розвитку співпраці для вирішення екологічних проблем, удосконалення способів раціонального природокористування, передбачати та уникати негативного впливу на природу всіх видів суспільно-трудової діяльності тощо.

Інформаційно-контекстуальний компонент передбачає ознайомлення студентів-екологів зі змістом та сутністю міжкультурної комунікації, включає наявність глибоких, дієвих знань про шляхи, засоби, специфіку міжкультурної комунікативної взаємодії в межах професійної діяльності. Окрім того, студенти повинні усвідомлювати значну відмінність між простою комунікативною взаємодією, учасниками якої вони є від народження, та міжкультурною, яка накладає певні вимоги, обов'язки й відповідальність. Відповідно розподіляється і зміст професійної міжкультурної комунікації на індивідуально-особистісний, соціальний, культурно-зумовлений та універсальний [8]. Прикладами є знання змісту фахових дисциплін, специфіки своєї діяльності, усвідомлення цілей та вимог, які суспільство й держава ставлять перед екологом, почуття відповідальності за природу як національну та загальнолюдську цінність.

Крім комунікативних законів і правил, увага акцентується й на конкретних методах і формах взаємодії, притаманних тому чи іншому суспільству, для подолання культурних розбіжностей та уникнення непорозуміння. Умовою успішної міжкультурної комунікації виступає й наявність спільних знань про світ, природу, людей тощо, а разом з тим і спільних екологічних знань. Тобто ключовою частиною міжкультурної комунікації є оволодіння визначеною професійною інформацією, а також інформацією про культуру, звичаї, традиції, вірування, норми поведінки, етикетні форми країни, представники якої можуть бути потенційними співрозмовниками.

Тут ідеться про необхідність ретельного вивчення світу представників іншої культури, їхнього способу життя, національного характеру, менталітету. До інформації, яка несе національно-специфічне забарвлення, належать традиції, звичаї, обряди; побутова культура; повсякденна поведінка (традиції спілкування представників певної культури, прийняті в соціумі норми спілкування), пов'язані з нею мімічні та пантомімічні коди; «національні картини світу», які відображають специфіку сприйняття навколишнього світу, національні особливості мислення представників тієї чи іншої культури, основи екологічної культури; художня культура, яка відображає

культурні традиції того чи іншого етносу [12, с. 28].

На заняттях з гуманітарних дисциплін, а саме: «Ділової української мови», «Культурології», «Іноземної мови», викладачам доцільно застосовувати такі форми навчальної діяльності, які б сприяли ознайомленню студентів з мовленнєвими стратегіями й тактиками, типами мовленнєвої поведінки, беручи до уваги вплив міжкультурних комунікативних ситуацій на екологічну тематику та різні форми комунікації. Узагальнений досвід міжкультурної комунікативної діяльності, комунікативні професійні ситуації в їх причинно-наслідкових зв'язках і відношеннях, тобто знання міжкультурної комунікативної взаємодії, та комунікативні здібності формують основу для створення системи вмінь міжкультурної комунікативної взаємодії.

Діяльнісно-процесуальний компонент підготовки майбутніх екологів до міжкультурної взаємодії проявляється в ступені оволодіння міжкультурними комунікативними вміннями; встановленні причинно-наслідкових зв'язків; ретельному аналізі професійних комунікативних ситуацій та підборі відповідних стратегій і тактик поведінки; порівнянні й узагальненні початкових цілей і результатів комунікативної діяльності; умінні вступати в контакт, адекватно орієнтуватися в конфліктних ситуаціях і знаходити способи їх вирішення. Ключовою тут є здатність комунікантів організовувати свою поведінку відповідно до професійних цілей.

Основним завданням для студентів-екологів виступає встановлення емоційного та ділового контакту в міжкультурній взаємодії, конкретизація попередньо визначеної моделі комунікації з огляду на наявну комунікативну ситуацію, організація такої взаємодії з коригуванням та управлінням комунікативним процесом відповідно до визначеної мети. Студент вирішує комунікативні задачі екологічного характеру, регулює сам процес комунікації, здійснює вплив на партнера по спілкуванню, підбирає відповідні форми, методи та прийоми такого впливу. Відбувається обмін професійною інформацією, її аналіз, проходить оцінювання комунікативного партнера. Тут важливо оволодіти вміннями швидко орієнтуватись у ситуації та вибирати доцільні прийоми самопрезентації.

Студенту потрібно вміти налаштуватися на хвилю почуттів і поведінки людей, з якими спілкуєшся. Ідеться не про те, щоб «підлаштуватися» під ті чи інші смаки, переконання, настрої. Ми говоримо про вміння проникнути в душевний стан партнерів по комунікації, зрозуміти стимули й мотиви їх поведінки, судження,

орієнтації, зуміти не тільки вияснити свої професійні інтереси, але й побудувати доцільну комунікацію [4, с. 32].

Успішність міжкультурної комунікації залежить саме від числа факторів: дотримання комунікативних стратегій; знання особистості співрозмовника, знання психологічних особливостей адресата, його соціальних ролей тощо; постійної орієнтації в умовах комунікативної ситуації; орієнтації та підтримці самого процесу комунікації, тобто контролю за ним; контролю власної комунікативної поведінки, емоцій тощо; умінь і навичок завершення процесу комунікації, тобто виходу з неї.

Виняткового значення набуває вміння слухати, досвід планування, стратегічне мислення, особиста проникливість, упевненість, наполегливість, образне мислення, вміння переконувати, зовнішній вигляд, володіння невербальними засобами комунікації, вміння контролювати та коригувати комунікативну професійну взаємодію і т.д. Ці вміння активно формуватимуться лише при цілеспрямованій комплексній роботі викладачів гуманітарних предметів, при підборі відповідних комунікативних форм і методів у поєднанні з професійними особливостями, моделюванні навчальних ситуацій екологічного характеру, які ставитимуть майбутніх фахівців в умови, максимально наближені до реальних. Доцільним є залучення студентів-екологів до застосування проектних форм навчальної діяльності для дослідження впливу різних видів забруднення на здоров'я людини, створення мап екологічно небезпечних зон для міст України та для міст країн світу, що дасть можливість співпрацювати із студентами та іншими представниками цих країн.

Рефлексивно-аналітичний компонент підготовки майбутніх екологів до міжкультурної комунікації передбачає здійснення постійного контролю за комунікативним процесом та аналіз результатів цієї діяльності. Він відображає рівень самооцінки студентів щодо готовності здійснювати міжкультурну комунікацію, працювати за професією, критичне ставлення до свого сформованого рівня, прагнення до самовдосконалення та вміння рефлексувати за результатами комунікативної професійної діяльності.

Активна особистість формується й проявляється в різних видах діяльності, зокрема в комунікативно-професійній. Тому реакції людини на поведінку інших у процесі комунікативної діяльності завжди опосередковуються самосвідомістю, співвідносяться з її власним рефлексивним «Я». Під рефлексією будемо розуміти усвідомлення індивідуумом того, як він

*ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

---

сприймається партнером по комунікації. Це не просте відображення іншого, а уявлення свого партнера, «своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення одне одного» [14, с. 71].

Рефлексією прийнято вважати звернення суб'єкта на самого себе, на свої знання, власний стан, процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, мисленнєво-діяльнісний процес чуттєвого переживання та усвідомлення суб'єктом своєї діяльності [9, с. 287].

Отже, усвідомлене відношення особистості до діяльності сприяє ефективному оволодінню цією діяльністю, обумовлює соціальну значущість майбутньої професії і, як результат, визначає увесь хід навчання, підготовки екологів до міжкультурної комунікації в рамках професійної діяльності.

Саме від успішної рефлексивної діяльності студентів-екологів, від осмислення ними провідної ролі комунікативної спрямованості їхньої майбутньої професії і залежить ефективність формування процесу комунікації в екологічній діяльності. Рефлексії належить провідна роль щодо виявлення та усвідомлення основних складових професійної діяльності, починаючи від її мети й закінчуючи отриманими результатами, що, у свою чергу, включає оволодіння термінологією в галузі екологічних знань, природоохоронних законів, усвідомлення актуальності й глобальності сучасних екологічних проблем держави, цивілізації, формування екологічної культури, подолання споживацького ставлення до природи, розвиток особистої відповідальності за результати людської діяльності в природі, прийняття відповідальних рішень щодо проблем довкілля та їх реалізацію.

Завдяки вербалізованій рефлексії вже під час навчання майбутні екологи усвідомлюють комунікативний аспект професійної діяльності, потребу взаємодіяти та співпрацювати з іноземними колегами, знаходити консенсус і досягати порозуміння для розв'язання наявних екологічних проблем. Способи та прийоми ділового спілкування, удосконалення комунікативних компетентностей, міжкультурних комунікативних умінь повністю залежать від рефлексивного ставлення студентів до такого аспекту їх професійної діяльності як міжкультурна комунікація.

У зв'язку з цим ми радимо вводити в процес навчання гуманітарних дисциплінах різноманітні тренінги, сюжетно-рольові ігри, групові форми навчання, моделювати проблемно-конфліктні ситуації з орієнтацією на специфіку екологічної

## *ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ*

---

діяльності, , систематичної роботи над розвитком своєї мотиваційно-ціннісної, моральної активізацію рефлексивних процесів. Ні оволодіння знаннями, ні формування особистісних і професійних якостей (відповідальність за антропогенні впливи на довкілля, готовність до реалізації екобезпечних технологій, бережливе ставлення до природних багатств, подолання споживацького відношення тощо) не можуть відбуватися без прагнення самих студентів до самовдосконалення, без виявлення ними комунікативної активності та естетичної культури.

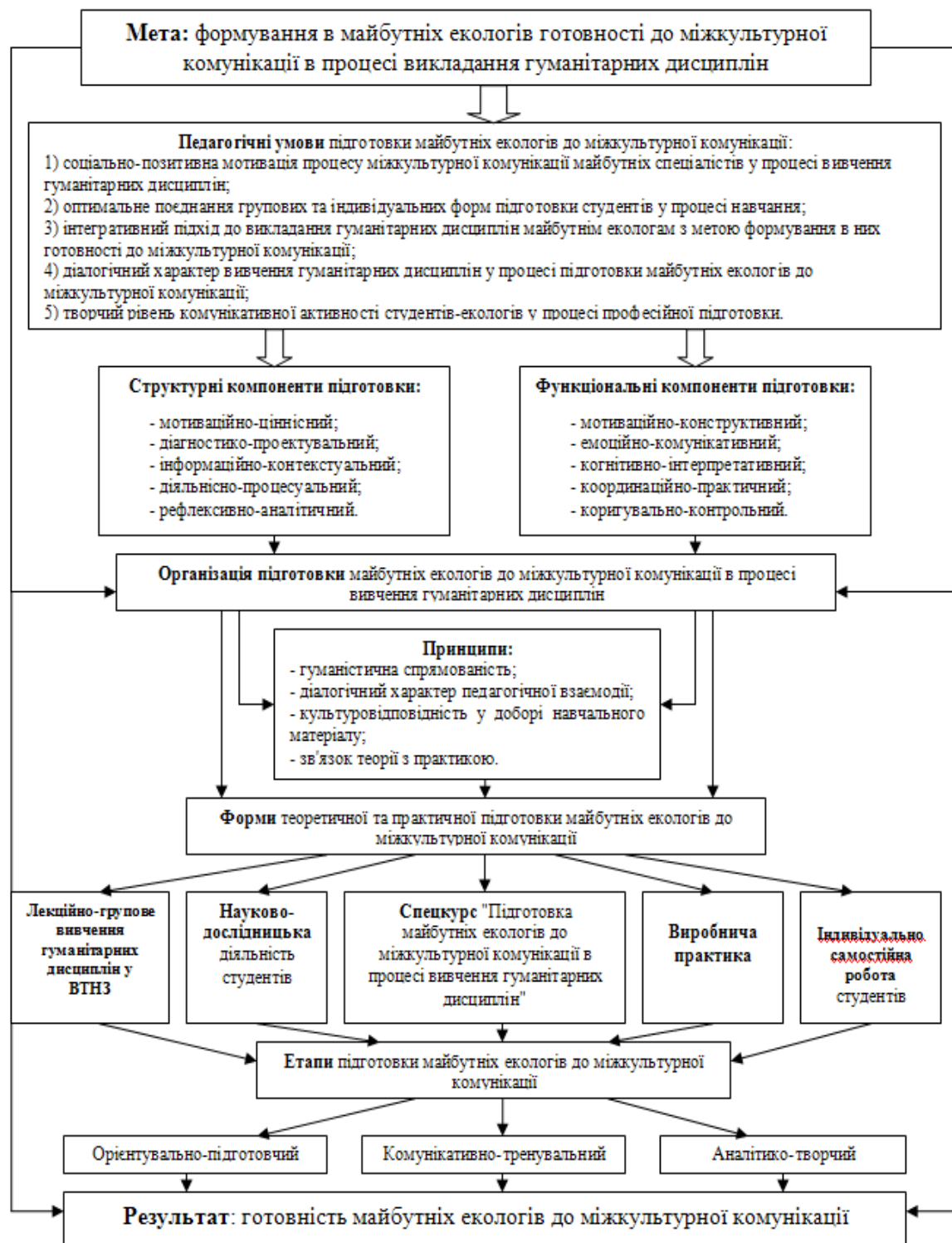
Таким чином, суттєвою проблемою є не застосування різних форм і методів навчання при викладанні гуманітарних дисциплін, а сам процес їх організації викладачем, який дає установку студентам на усвідомлення та аналіз власних відчуттів у ці моменти, оцінювання та проектування емоцій, поведінки партнера по комунікації. Студенти-екологи навчаються як самовиражатися, так і слухати своїх співрозмовників, розуміти мотиви, цілі їхньої поведінки та коригувати власну для досягнення порозуміння. Тому міжкультурна комунікативна діяльність формує систему ставлення студентів до себе, до інших, до природи, до світу. При аналізі комунікативної взаємодії та самоаналізі головним завданням виступає співвідношення мети, засобів, результатів професійної взаємодії та моделювання подальшої комунікації.

Теоретичні основи запропонованої нами експериментальної моделі підготовки майбутніх екологів до міжкультурної комунікації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін відображено у вигляді схеми (рис. 2.3).

Упровадження моделі підготовки майбутніх екологів до міжкультурної комунікації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін відбувається через системний підхід до навчання. Тому реалізацію моделі ми пропонуємо здійснювати через уведення в навчальний процес розробленого нами спецкурсу «Підготовка майбутніх екологів до міжкультурної комунікації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін» в об'ємі 36 годин, 8 з яких є лекційними, 16 – практичними, 12 – на самостійне опрацювання.

Мета запропонованого спецкурсу полягає у формуванні в майбутніх екологів готовності до міжкультурної комунікативної взаємодії в процесі викладання гуманітарних дисциплін.

*ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*



**Рис. 1** Модель підготовки майбутніх екологів до міжкультурної комунікації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін



## *ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ*

---

Основними завданнями спецкурсу є розвиток рівня професійної спрямованості майбутніх екологів через ознайомлення зі специфікою професійної діяльності та роллю міжкультурної комунікації в ній; формування потреби в міжкультурній взаємодії як джерелі знань про культуру інших народів і розуміння власної культурної спадщини, ціннісного ставлення до природи; ознайомлення з сутністю міжкультурної комунікації та етичними нормами, прийнятими в певному суспільстві, знання про структуру й зміст комунікативних процесів в екологічній сфері; формування вмінь осмислювати та відбирати професійно значущу інформацію, планувати та проектувати можливі результати міжкультурної комунікації, швидко орієнтуватися в комунікативних ситуаціях, уникати конфліктів, ефективно застосовувати знання комунікативних стратегії, тактик, невербальні засоби комунікації в професійній діяльності; формування прагнення до подальшого вдосконалення міжкультурних комунікативних умінь і до самоосвіти під час вивчення гуманітарних дисциплін.

Структура й зміст спецкурсу передбачають ознайомлення студентів-екологів зі специфічними рисами міжкультурної комунікативної взаємодії, напрямками, проблемами підготовки спеціалістів до міжкультурної комунікації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Велика увага при викладанні спецкурсу приділяється особливостям сприйняття студентами культурних характеристик співрозмовників, їхніх професійних якостей як охоронців довкілля, а також формуванню вмінь і навичок успішно, без конфліктів, непорозумінь спілкуватися в межах професійної діяльності.

Вивчення спецкурсу є успішним за умови використання різних форм і методів навчальної роботи: ігрових (рольові, ділові ігри, участь у спонтанних комунікативних ситуаціях тощо), дискусійних (диспут, мозкова атака, діалог, полілог і т.д.), участь у конференціях, проектних роботах тощо.

Відповідно ефективність упровадження нашої моделі повністю залежить від функціонування кожного її окремого компонента: мети, педагогічних умов, принципів, функціональних (мотиваційно-конструктивний, емоційно-комунікативний, когнітивно-інтерпретативний, координаційно-практичний і коригувально-контрольний) та структурних (мотиваційно-ціннісний, діагностико-проектувальний, інформаційно-контекстуальний, діяльнісно-процесуальний і рефлексивно-аналітичний) компонентів, змісту та етапів підготовки майбутніх екологів до міжкультурної комунікації.

**Література:**

1. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : Науково-методичний посібник / І.Д. Бех. – К. : Інститут змісту і методів навчання, 1998. – 204 с.
2. Бондар В.І. Дидактика : Підручник для студентів вищих пед. навч. закл. / В.І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навчальний посібник / Н.П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2006. – 256 с.
4. Грехнев В.С. Культура педагогического общения : Кн. для учителя / В.С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
5. Данилов М.О. Дидактика средней школы / М.О. Данилов, М.М. Скаткин. – М., 1976. – 245 с.
6. Дидактика современной школы : Пособие для учителей / [Б.С. Кобзарь, Г.Ф. Кумарина, Ю.А. Кусый и др.] ; Под ред. В.А. Онищука. – К. : Рад. шк., 1987. – 351 с.
7. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / [Подгот. канд. пед. наук, доц. В.А. Кан-Калик]. – М. : НИИВШ, 1977. – 64 с.
8. Колбіна Т.В. Гуманістична спрямованість педагогічного процесу формування міжкультурної комунікації [Електронний ресурс] / Т.В. Колбіна // Гуманізм та освіта (VIII міжнародна науково-практична конференція) : електронне наукове видання матеріалів конференції. – Вінниця : ВНТУ, 2006. – Режим доступу : <http://conf.vstu.vinnica.ua/>.
9. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ.высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
10. Паламарчук В.Ф. Взаємозв'язок навчання і розвитку учнів в аспекті реформи школи: Метод. лист для вчителів і керівників шкіл, гімназій, ліцеїв / В.Ф. Паламарчук. – К.:Товариство «Знання» України, 2002. – 46 с.
11. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 366 с.
12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : (Учебное пособие) / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
13. Философский словарь / [Под ред. И.Т. Фролова]. – [4-е изд.] – М. : Политиздат, 1981. – 445 с.
14. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування : Навчальний посібник / І.М. Цимбалюк.– [2-ге вид., випр. та доп.] – К. : ВД "Професіонал", 2007. – 464 с.

## **2.2 МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

Модель формування інформаційної компетентності студентів у процесі навчання природничо-математичних дисципліни ґрунтується на принципах, які визначають систему освіти в сучасній Україні. Це принципи науковості, системності, безперервності, варіативності, циклічності, індивідуалізації, диференціації, полікультурності, міждисциплінарності, поліфункціональності та інтегративності навчальних курсів, наочності, гуманізації, креативності тощо.

Під моделлю формування інформаційної компетентності студентів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін ми розуміємо комплекс взаємопов'язаних елементів навчального процесу, що забезпечують формування в майбутніх студентів системи знань і вмінь з природничо-математичних дисциплін для майбутнього професійного виконання загальних і специфічних функцій спеціаліста.

Педагоги та психологи вважають, що кількість різних трактувань поняття моделі налічує вже декілька десятків і продовжує збільшуватися. Найсуттєвішими та найвідомішими варіантами трактування цього поняття є:

- 1) модель як тип конструкції;
- 2) модель як еталон для копій, зразок для копіювання (наприклад, Держстандарт будь-якої продукції);
- 3) спеціальне уявлення будь-якого об'єкта, що реконструює його певні риси [8].

У пізнавальному процесі взагалі, та в нашому дослідженні зокрема, модель розглядається переважно в останньому значенні. Моделюючими об'єктами у педагогічному дослідженні можуть бути особистість, діяльність, спілкування, поведінка тощо. Модель замінює об'єкт, що досліджується, тим самим вона є посередником між об'єктом та дослідником. Така заміна можлива, якщо між моделлю та реальністю, яку вона відображає, існує певна відповідність, тобто модель тією чи іншою мірою є аналогом об'єкта, який вивчається [14].

У визначення моделі вчений В. А. Штофф включив чотири ознаки: модель – це уявна або матеріальна система; модель здатна замінювати об'єкт; модель відтворює або відображає об'єкт дослідження; вивчення моделі дає можливість отримати суттєво нову інформацію про об'єкт дослідження [15].

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

В Україні моделювання педагогічного процесу досліджували А. М. Алексюк, О. С. Березюк, І. Д. Бех, В. І. Бондар, Г. Г. Ващенко, С. У. Гончаренко, О. М. Пехота, С. О. Сисоєва, О. Г. Ярошенко та інші [1; 2; 3; 4; 5; 7; 10; 12; 16].

Динамічна модель, як зазначається в науковій літературі, повинна відповідати наступним вимогам:

- обмеження дослідження виділенням суттєвих зв'язків міжоб'єктними галузями;
- зв'язування ключових елементів теоретичної моделі з реальними ефектами, що можуть бути зафіксовані;
- включення в модель мінімальної, але достатньої кількості параметрів [9].

Побудову моделі формування інформаційної компетентності студента будемо здійснювати на основі визначення структури та змісту інформаційної компетентності; визначення особливостей формування інформаційної компетентності студентів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін; виділення основних складових моделі (створення структурних одиниць, компонентів, інтегрованого курсу навчання природничо-математичних дисциплін).

Відповідно до змісту навчання природничо-математичних дисциплін повинно бути забезпечення вільного доступу до комп'ютерної техніки і комунікаційних ресурсів усіх учасників навчального процесу (студентів і викладачів); використання комп'ютерних і інформаційних засобів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін, не пов'язаних з ними безпосередньо; використання комп'ютерної техніки як засобу отримання знань шляхом використання телекомунікацій і застосування електронних підручників у процесі навчання природничо-математичних дисциплін; використання новітніх інформаційних методів, засобів, форм навчання, які дозволяють обробляти різного роду інформацію, не тільки текстову, але і звукову, графічну. Будуючи модель формування інформаційної компетентності, ми враховували середовище, в якому відбувається процес підготовки студентів. В інформаційно-комп'ютерній підготовці особливо важливого значення набуває інструментальне та технічне забезпечення навчального процесу. Це означає наявність достатнього матеріально-технічного забезпечення, можливість працювати самостійно у позанавчальний час. Окрім наявності комп'ютерної техніки, важливим є програмове забезпечення, яке б дало змогу студентам опанувати інформаційні вміння.

На сформованість інформаційної компетентності студента

впливають, інформаційні процеси, моделі та технології, уміння й навички застосування засобів і методів обробки й аналізу інформації в різних видах діяльності; по-третє, уміння застосовувати сучасні інформаційні технології в майбутній професійній діяльності; по-четверте, світоглядне бачення навколишнього світу як відкритої інформаційної системи.

У нашій моделі формування інформаційної компетентності студентів виділимо такі функціональні компоненти: розвивально-проективний, когнітивний, комунікативно-операційний, стимулюючо-спонукальний та рефлексивно-творчий (рис. 2.4).



**Рис. 1. Функціональні компоненти моделі формування інформаційної компетентності студентів**

Розвивально-проективний компонент моделі формування інформаційної компетентності студентів вищих навчальних закладів включає в себе зміст природничо-математичних дисциплін, який не завжди враховує формування пізнавальної діяльності, мало звертається увага на вироблення вмій й навичок самостійної роботи з комп'ютерною технікою та навчальним матеріалом.

У підручниках з природничо-математичних дисциплін замало завдань, які потребують від кожного студента самостійного спостереження, групування чинників, приведення до готовності певної сукупності раніше засвоєних знань, умій і навичок, завдань для самостійного пошуку нових правил, обґрунтування практичних дій, застосування вмій і навичок у різних умовах, у різноманітній творчій, практичній діяльності.

Педагогічне керівництво процесом формування

інформаційної компетентності може досягти своєї мети, коли забезпечить єдність раціонально дібраного й дидактично опрацьованого змісту навчального матеріалу, чіткої системи з формування й застосування прийомів мисленнєвої діяльності, форм і методів навчання з урахуванням наявного стану сформованості інформаційної компетентності студентів.

Когнітивний компонент моделі формування інформаційної компетентності студентів ми розглядаємо як систему засвоєння студентами у процесі навчання природничо-математичних дисциплін знань із теорії і практики переробки інформації (аналіз інформації, що надходить, порівняння, узагальнення, синтез, розробка варіантів використання інформації та прогнозування результатів реалізації вирішення проблемної ситуації, генерування та прогнозування застосування нової інформації, взаємодія її з наявними базовими знаннями, організація, зберігання та відновлення інформації в довгостроковій пам'яті) засобами формування інформаційної компетентності студентів.

Когнітивний компонент, включає в себе знання способів одержання інформації та її передачі, вільне володіння навичками опрацьовання інформації та роботи з інформаційними об'єктами, які відповідно впливають на вдосконалення професійних знань і вмій, на міждисциплінарні зв'язки у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін.

*Знання* – вища форма прояву сприйняття даних та інформації, яке є активним за своєю сутністю і формується не тільки на основі фактів, але й на основі аналізу та різних типів логічного висновку. Згідно з класифікацією, запропонованою А. П. Верховою [6, с. 29-33], знання поділяються на три підгрупи, розташовані у послідовності зростання універсальності та абстрактності. Це а) знання часткові – термінологія та фактичний матеріал; б) знання способів використання часткового матеріалу – галузі застосування, класифікації та категорії, методи роботи та критерії її оцінки; в) знання загальних і абстрактних понять – принципів і узагальнень, основних теоретичних концепцій. Рівень когнітивного компонента визначається повнотою, глибиною, системністю знань у певній предметній галузі, тобто при вивченні математики, фізики, хімії, біології та основ інформатики.

Студент може успішно вирішувати професійні завдання, що стоять перед ним, володіти і використовувати необхідні знання щодо предмета своєї діяльності, знає способи, засоби, прийоми, методи вирішення цих завдань. Таким чином, когнітивна складова розкривається як наявність інформаційних знань,

*ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ*

умінь і навичок та здатність особистості застосовувати їх у майбутній професійній діяльності. Узагальнено це можна показати в табл. 2.1.

*Таблиця 2.1.*

**Зміст когнітивного компонента інформаційної компетентності**

<b>СКЛАДОВА</b>	<b>ЗМІСТ СКЛАДОВОЇ</b>
<i>Визначення (ідентифікація)</i>	<p>Уміння чітко інтерпретувати питання.                      Уміння деталізувати питання.                      Знаходження в тексті потрібної інформації, яка задана в явному чи неявному вигляді.                      Ідентифікація термінів і понять.                      Обґрунтування зробленого запиту.</p>
<i>Доступ (пошук)</i>	<p>Вибір термінів пошуку з урахуванням рівня деталізації.                      Відповідність результату пошуку запропонованим термінам (спосіб оцінки).                      Формування стратегії пошуку.</p>
<i>Управління</i>	<p>Створення схеми класифікації для структуризації інформації.                      Використання запропонованих схем класифікації для структуризації інформації.</p>
<i>Інтеграція</i>	<p>Уміння порівнювати і зіставляти інформацію з декількох джерел.                      Уміння виключати невідповідну і неістотну інформацію.                      Уміння стисло і логічно грамотно викласти узагальнену інформацію.</p>
<i>Оцінка</i>	<p>Вироблення критеріїв для відбору інформації відповідно до потреби.                      Вибір ресурсів згідно з виробленим або вказаним критерієм.                      Уміння завершити пошук.</p>
<i>Створення</i>	<p>Уміння виробляти рекомендації за рішенням конкретної проблеми на підставі отриманої інформації, зокрема суперечливої.                      Уміння зробити висновок про націленість наявної інформації на вирішення конкретної проблеми.                      Уміння обґрунтувати свої висновки.                      Уміння збалансовано висвітлити питання за наявності нечіткої або суперечливої інформації.                      Структуризація створеної інформації з метою підвищення переконливості висновків.</p>

*ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

<b>СКЛАДОВА</b>	<b>ЗМІСТ СКЛАДОВОЇ</b>
<i>Передача (повідомлення)</i>	<p>Уміння адаптувати інформацію для конкретної аудиторії (шляхом вибирання відповідних засобів, мови і зорового ряду).</p> <p>Уміння грамотно цитувати джерела (у випадку і з дотриманням авторських прав).</p> <p>Забезпечення у разі потреби конфіденційності інформації.</p> <p>Уміння утримуватися від використання провокаційних висловів по відношенню до культури, раси, етнічної приналежності або статі.</p> <p>Знання всіх вимог (правил спілкування), що відносяться до стилю конкретного спілкування.</p>

Основою комунікативно-операційного компонента моделі формування інформаційної компетентності студентів є семантичний компонент, «паперові й електронні» носії інформації, педагогічно-програмові комплекси. До паперових носіїв можна віднести підручники, навчальні посібники, конспекти лекцій тощо. В якості електронних носіїв може бути: інтелектуальна навчальна система, система гіпермедія, електронна книга, автоматизована навчальна система, засоби телекомунікації.

Основою комунікативно-операційного компонента є формування інформаційної компетентності студентів, спрямоване на організацію навчально-виховного процесу так, щоб студенти змогли встановити зв'язок між окремими частинами вивченого матеріалу з математики, фізики, хімії, біології та основ інформатики. При цьому вони використовують раціональні прийоми, об'єднуючи вже відомі. Функціонування даного компонента передбачає когнітивну діяльність як з боку студента, так і викладача. Викладачі природничо-математичних дисциплін створюють умови й моделюють навчально-пізнавальні ситуації, у яких необхідно застосовувати прийоми розумової діяльності студента, а саме аналіз, синтез, індукцію, дедукцію тощо. Студент повинен усвідомити виконання кожного логічного кроку для глибшого вивчення навчального матеріалу.

Комунікативно-операційний компонент передбачає опанування важливого у роботі та суспільному житті усного й писемного спілкування; оволодіння кількома програмними мовами; вивчення комп'ютерної термінології; набуття навичок роботи в групах під час вивчення нового матеріалу або роботи над проектом; виховання взаємоповаги, взаємопідтримки; набуття навичок спілкування через персональний комп'ютер,



електронну пошту, чат, форуми.

Стимулюючо-спонукальний компонент моделі формування інформаційної компетентності студентів передбачає здійснення постійного стимулювання навчально-пізнавальної діяльності при вивченні природничо-математичних дисциплін. Одержання задоволення від самостійного пошуку інформації, знаходження раціонального способу вирішення задач на персональному комп'ютері у процесі навчання природничо-математичних дисциплін. Вибір оригінального вирішення – це основа стимулювання навчальної, пізнавальної, інформаційної, громадської та трудової діяльності студента в процесі навчання. Зовнішні стимули зумовлюються в цьому випадку організацією групової й колективної форми роботи студентів з огляду на суспільну спрямованість їхньої інформаційної діяльності.

Основною метою методичної роботи викладачів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін на цьому етапі виступає формування у студентів позитивного ставлення до навчально-пізнавальної діяльності у вищих навчальних закладах.

Рефлексивно-творчий компонент моделі формування інформаційної компетентності студентів полягає в усвідомленні студентом власного рівня саморегуляції, при якому кожна життєва функція полягає в розширенні його самосвідомості, самореалізації, в самовдосконаленні.

Сфера рефлексії інформаційної компетентності студентів визначається відношенням до себе як до фахівця, до своєї практичної діяльності, до її орієнтації здійснення. Вона включає самоконтроль, самооцінку, розуміння власної значущості, розуміння результатів своєї діяльності, відповідальності за певну роботу, пізнання себе в професійній діяльності, знання інформаційних комп'ютерних технологій.

Рефлексивно-творчий компонент моделі формування інформаційної компетентності студентів забезпечує готовність до пошуку вирішення навчальних проблем, до їх творчого перетворення на основі аналізу власної інформаційної діяльності. У зв'язку з тим, що засвоєння за зразком не забезпечує необхідний розвиток потенціалу студента, потрібно формувати активну, самостійну, творчу особистість, ведучи її до саморозвитку.

Рефлексивно-творчий компонент містить здібність до самореалізації і самовираження, до самоконтролю та до самооцінки у процесі навчання природничо-математичних дисциплін; усвідомленість свого місця в інформаційному світі, необхідність діагностувати себе як творця і споживача інформації

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

та інформаційних технологій; здатність здійснювати різносторонній підхід до аналізу ситуації залежно від цілей і умов.

Рефлексивно-творчий компонент моделі формування інформаційної компетентності студентів зумовлений зростанням ролі інформації в сучасному суспільстві та передбачає оволодіння інформаційними технологіями, умінням здобувати, критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію у процесі навчання природничо-математичних дисциплін; набуття навичок самостійно отримувати інформацію; використання різних джерел для отримання інформації: мережі Інтернет, підручника, конспекту, довідкової системи комп'ютера; розвиток критичного ставлення до інформації у процесі навчання природничо-математичних дисциплін; оволодіння новими інформаційними та комунікаційними технологіями.

*Творчість* – це спосіб існування особистості: тільки у творчості може відбутися особистість, і брак творчості означає відсутність особистості. Творчість є активність особистості, у якій воедино злиті діяльність та поведінка. Діяльність стає творчою, коли особистість її творить, здійснює усвідомлено та зацікавлено.

Творча діяльність студента характеризується гармонією цілей, мотивів, способів, оскільки у творчій діяльності індивід ставить мету, вибирає засоби, здійснює контроль, оцінку, наступну корекцію, виходячи зі своїх інтересів і потреб, через що у творчості він найяскравіше виявляє характерні риси своєї особистості.

Творча діяльність в інформаційній є оптимальною сферою для самоствердження, самореалізації студента, для ефективного саморозвитку його особистості. У процесі творчої інформаційної діяльності студент навчається виділяти, систематизувати, визначати, розподіляти, аналізувати, узагальнювати певні факти, робити висновок, спираючись на свій досвід.

Зміст рефлексивно-творчого компонента інформаційної компетентності студентів відображено в табл. 2.2.

**Зміст рефлексійно-творчого компонента інформаційної компетентності**

<i>Прагнення</i>	Потреба в постійному оновленні знань щодо можливостей застосування інформаційних технологій у професійній діяльності, професійна мобільність і адаптивність у сучасному інформаційному суспільстві
<i>Позиція</i>	Відношення до інформації, об'єктів і явищ в інформаційному середовищі; стиль спілкування в центрі інформаційного середовища, критичне відношення до інформаційного споживання
<i>Особисті якості</i>	Активність, відповідальність, узгодженість у постановці та послідовному розв'язанні навчальних завдань з природничо-математичних дисциплін у процесі формування інформаційної компетентності, упевненість у правильності ухвалення нестандартних рішень при вирішенні певних навчальних завдань

Усі компоненти інформаційної компетентності майбутнього менеджера взаємозв'язані і взаємообумовлені.

Отже, на основі здійсненого аналізу та враховуючи структуру моделі формування інформаційної компетентності студентів, визначимо етапи її впровадження: *інформаційно-теоретичний, лабораторно-практичний та креативно-творчий.*

*Інформаційно-теоретичний етап* визначається наявністю загальних теоретичних знань про роботу з інформацією та інформаційними і комп'ютерними технологіями. Студент повинен уміти працювати з традиційними джерелами інформації, здійснювати пошук та відбір джерел у бібліотеці та в Інтернеті. Що стосується засобів інформаційних та комп'ютерних технологій, то на цьому етапі студент розуміє загальні принципи їх функціонування, повинен володіти елементарними навичками роботи з комп'ютерами та програмним забезпеченням, уміти працювати з текстами й електронними таблицями, базою даних.

Інформаційно-теоретичний етап упровадження моделі формування інформаційної компетентності студентів передбачає передачу теоретико-інформаційного комплексу знань про зміст, структуру інформаційної компетентності студентів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін. Кожне заняття з математики, фізики, хімії, біології та основ інформатики повинно стати для студента творчою лабораторією, нести достатній обсяг когнітивної інформації, сприяти росту інформаційної компетентності студента. Тому завданням

інформаційно-теоретичного етапу є також визначення готовності студентів до застосування інформаційної компетентності під час оволодіння матеріалом природничо-математичних дисциплін.

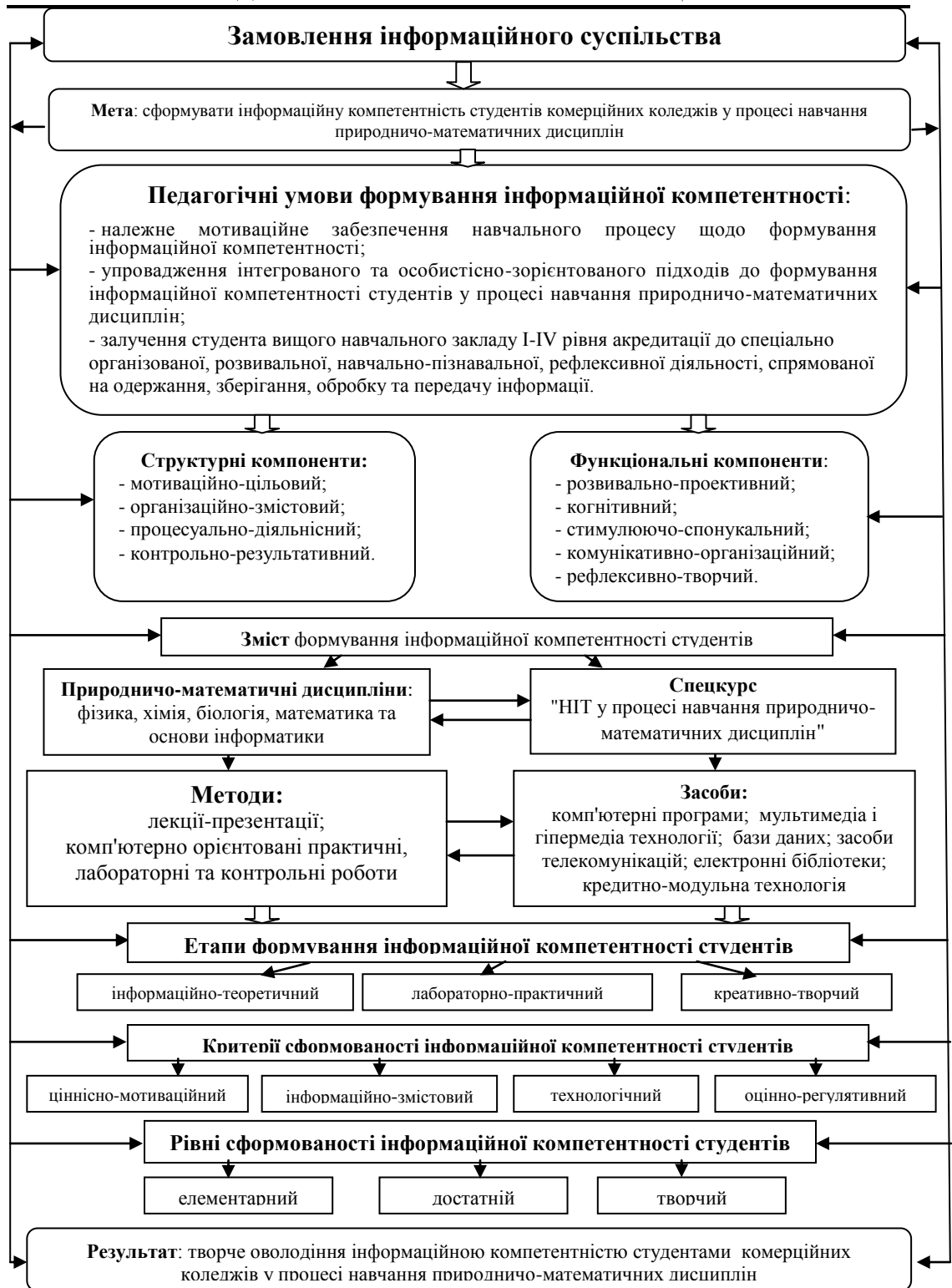
Інформаційно-теоретичний етап є також частиною навчальної діяльності під час кожної лекції, кожного практичного заняття, кожного виду навчальної роботи.

*Лабораторно-практичний етап* означає, що спеціаліст вже не лише володіє елементарним інструментарієм сучасних інформаційних, комп'ютерних та телекомунікаційних технологій, а й може вибрати серед існуючих засобів розв'язання задачі найбільш оптимальний в тій чи іншій ситуації. На цьому етапі студент може вибрати серед існуючих засобів розв'язання задачі найбільш оптимальні у тій чи іншій ситуації. Даний етап визначається використанням гіпертекстових технологій щодо пошуку інформації, з'являються елементарні навички комунікації за допомогою комп'ютера. Лабораторно-практичний етап моделювання інформаційної компетентності передбачає використання системи вмінь та навичок експериментального навчання. На цьому етапі відбувається цілеспрямоване формування інформаційної компетентності студентів на лабораторних та практичних заняттях. Лабораторно-практичний етап передбачає також набуття інформаційної компетентності майбутнього економіста у професійній діяльності. На цьому етапі повинні бути досягнені такі результати у процесі навчання природничо-математичних дисциплін з використанням програми kvazar-micro:

- адаптація цієї програми до навчального процесу вивчення природничо-математичних дисциплін;
- підсилено інформаційну, професійну і методичну підготовку, а також вироблено навички науково-дослідної роботи і творчої активності студентів;
- збільшено кількість студентів, що успішно навчаються;
- виявлено взаємозв'язки інформатики та природничо-математичних дисципліни.

Таким чином, інформаційна компетентність студента на цьому етапі проявляється в готовності до постійного інформаційного пошуку і здатності обробляти результати пошуку за допомогою нових інформаційних технологій з метою отримання практичних умінь та навичок, необхідних у навчально-пізнавальній діяльності.

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ**



**Рис. 2 Модель формування інформаційної компетентності студентів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін**

*Креативно-творчий етап* включає реалізацію інформаційної компетентності студента у навчально-пізнавальній та практичній діяльності, корекцію індивідуального стилю професійної діяльності через співвідношення об'єктивних вимог до професійної діяльності з особистісним розвитком спеціаліста. У деяких випадках фахівець, який знаходиться на цьому етапі, здатний самостійно створювати інформаційні технології – програмні продукти, веб-сторінки, або здатний сформулювати задачу щодо їх створення.

Графічне втілення моделі формування інформаційної компетентності студентів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін відображено на рис. 2.5.

Здійснений аналіз проблеми формування інформаційної компетентності студентів, існуючої практики організації формування інформаційної компетентності студентів у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації дозволив розробити модель формування інформаційної компетентності студентів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін, визначити й обґрунтувати її складові:

мета формування інформаційної компетентності, яку визначає замовлення інформаційного суспільства,  
структурні та функціональні компоненти формування інформаційної компетентності,  
диференціація змісту, видів і методів,  
педагогічні умови та специфіка навчання,  
безпосередньо організація формування інформаційної компетентності студентів,  
очікувані результати,  
їх контроль і самоконтроль.

Упровадження розробленої моделі повинно забезпечити підвищення продуктивності студентів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін, а також сприяти підготовці кваліфікованих спеціалістів, здатних до вирішення професійних завдань.

### ***Література:***

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія, теорія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.

2. Березюк О. С. Моделювання педагогічних ситуацій як метод підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями:

*ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ*

---

монографія / О. С. Березюк. – К.: Академія, 2003. – 160 с.

3. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 3-4. – С. 157-162.

4. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання у школі : навч. посіб. / В. І. Бондар ; [АПН України, НПУ ім. М. П. Драгоманова]. – К., 2000. – 191 с.

5. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підруч. для педагогів / Г. Ващенко. – К.: Укр. видавнича спілка, 1997. – 410 с.

6. Верхола А. П. Оптимизация процесса обучения в вузе / А. П. Верхола. – К.: Вища школа, 1979. – 176с.

7. Гончаренко С. У. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 2–8.

8. Карлінська Я. В. Можливості використання Інтернет у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів / Я. В. Карлінська // Паблік рілейшнз: український досвід (міждисциплінарні дослідження) : зб. праць молодих науковців / за заг. ред. Л. О. Данильчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 108-111.

9. Клочко В. І. Застосування новітніх інформаційних технологій при вивченні вищої математики у технічному вузі: навч.-метод. посіб. / В.І.Клочко. – Вінниця: ВДТУ, 1997. – 300 с.

10. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.

11. Пуховська Л. Розвиток теорії професійної підготовки вчителів у країнах Заходу / Л. Пуховська // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 20-25.

12. Сисоєва С. О. Інформаційна компетентність фахівця: теорія та практика формування: навч.-метод. посіб. / Сисоєва С.О., Баловсяк Н. В. – Чернівці : Технодрук, 2006. – 208 с.

13. Сучасний тлумачний словник української мови: 50000 слів / За заг. ред. проф. В. В.Дубічинського. – Х. : ВД "Школа", 2006. – 832 с.

14. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : материалы ко второму заседанию методологического семинара. – М.: ИЦПКПС, 2006. – 82 с.

15. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф.–

*ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

---

М.; Л.: Наука, 1966. – 301 с.

16. Ярошенко О. Г. Педагогічні основи групової навчальної діяльності школярів (на матеріалі вивчення хімії) : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец.

13.00.02 „Теорія та методика навчання (хімія)” / О. Г. Ярошенко. – К., 1998. – 383 с.



### **2.3. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ІНСТИТУТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ**

Багатогранність і складність процесу формування фахової комунікативної культури курсантів військових інститутів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу вимагає не тільки забезпечення відповідних педагогічних умов, але й окреслення та обґрунтування чіткої моделі цього процесу з виділенням принципів, функціональних і структурних компонентів.

Моделювання є методом наукового пізнання, що презентує відтворення характеристик певного об'єкта на іншому об'єкті, який спеціально створений для їхнього вивчення. Останній і представляє собою модель. На думку В. А. Штоффа, модель – це уявна або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт [31].

Розроблена нами модель представлятиме ідеальну та матеріально реалізовану систему формування в курсантів військових інститутів фахової комунікативної культури з метою підвищення рівня їхньої комунікативної готовності. Пропонована модель ґрунтується на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому та технологічному рівнях, керується певними принципами, дотримується умов її організації та функціонування. Також модель містить етапи комунікативної підготовки, стадії, етапи та рівні сформованості фахової комунікативної культури курсантів військових інститутів.

Серед різноманіття видів систем дидактична система у вигляді моделі формування фахової комунікативної культури є соціальною [28], реальною (за походженням), складною (за рівнем складності), відкритою (за характером взаємодії із навколишнім середовищем), динамічною (за ознакою мінливості), ймовірною (за способом детермінації), цілеспрямованою (за наявністю цілей), самокерованою (за ознакою керованості). За умов цілеспрямованості та динамічності їм притаманні ще й розвивальні властивості [30].

У нашому випадку цілеспрямоване й послідовне формування в курсантів військових інститутів фахової комунікативної культури в процесі вивчення гуманітарних дисциплін сприятиме розвитку в них базових професійних умінь

## ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

як складових дидактичних компетенцій, високий рівень сформованості яких обумовлюватиме підвищення рівня фахової культури як передумови комунікативної культури.

Модель формування фахової комунікативної культури майбутнього офіцера є складною системою, оскільки має властивість поліструктурності, яка представлена ієрархією підсистем і метасистеми. У якості метасистеми виступає об'єкт нашого дослідження. Системотвірним компонентом професійної підготовки в нашому дослідженні є формування фахової комунікативної культури курсантів військових інститутів, що сприяє підвищенню ефективності та якості професійної готовності. Головним системотвірним компонентом моделі є курсанти – майбутні офіцери – «... люди, які є суб'єктами функціонування та розвитку системи, суб'єктами управління нею... і ... рефлексивною підсистемою (викладач-учень), здатною відтворювати в середині себе інформаційні процеси та генерувати нову інформацію» [13, с. 39].

Отже, викладачі й курсанти є компонентами нашої дидактичної системи, яка представлена у вигляді моделі формування фахової комунікативної культури курсантів, де відповідальність щодо вибору дій у конкретній ситуації розподіляється між двома та більше індивідами (групами індивідів), де хтось бере ініціативу на себе; але самоосвіта, самовиховання та саморозвиток того, хто вчиться, є важливою передумовою успішності та дієвості цієї системи [15].

Оскільки формування фахової комунікативної культури здійснюється в процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів, модель включає в себе певні *структурні* (мотиваційно-цільовий, процесуально-змістовий, операційно-діяльнісний і контроль-діагностичний) та *функціональні* (проективно-конструктивний, емоційно-рефлексивний, когнітивно-пізнавальний, координаційно-результативний) компоненти, *етапи* (підготовчий, базовий, перетворювальний та інтегративний).

Процес формування фахової комунікативної культури представлений стадіями (стадія формування особистісних, перспективних і ретроспективних умінь; стадія формування інтелектуальних і ситуативних комунікативних умінь; стадія формування комунікативно-кооперативних умінь і стадія синтезу всієї фахової комунікативної культури). Таким чином, модель формування фахової комунікативної культури в курсантів військових інститутів характеризується

## *ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ*

---

структурністю, функціональністю та інтегративністю її системотвірних підструктур.

Отже, на рівні теоретичних узагальнень [15, 16], можна констатувати, що розробленій нами моделі притаманні наступні системні ознаки: компонентна, структурна, функціональна, інтегральна та цілеспрямовуюча.

Недостатня увага, що приділяється формуванню фахової комунікативної культури в дидактичній теорії та практиці, спричинила розробку та впровадження нами моделі формування фахової комунікативної культури курсантів військових інститутів – майбутніх офіцерів.

Ми розглядаємо процес професійної підготовки майбутніх офіцерів як системний об'єкт, який включає в себе фундаментальні та обов'язкові категорії: мету, зміст, форми, методи, засоби та результат.

Керуючись дослідженнями відомих учених щодо вікових особливостей розвитку, функціонування та домінування процесу комунікації, ми вважаємо необхідним розпочати роботу з формування фахової комунікативної культури в майбутніх офіцерів через вивчення гуманітарних дисциплін.

У сфері вищої освіти набула актуальності проблема впровадження інноваційних технологій підготовки курсантів військових інститутів до професійної діяльності.

Завдання застосовування інноваційних технологій полягає передусім у розвитку творчого підходу до своєї діяльності у майбутніх спеціалістів, оволодінні ними культурою (мовленнєвою, етичною, історичною, філософською тощо), а особливо – комунікативною культурою.

Об'єктом особливої уваги педагогічних працівників військових інститутів є проблеми змісту вищої професійної освіти. У цьому контексті вдосконалюється система організаційно-методичних елементів навчального процесу, що містять прогресивні зміни й дають можливість ефективно вирішувати завдання підготовки майбутніх офіцерів.

Як свідчить досвід викладання дисциплін гуманітарного циклу у вищих військових навчальних закладах, вони є основою практичної гуманізації фахової підготовки майбутніх офіцерів. Це важливий фактор стимулювання ефективної роботи викладача та курсанта, завдяки якому збільшується час їхньої безпосередньої індивідуальної комунікації в процесі навчання. Організація змісту навчання будь-якої дисципліни вимагає глибокої аналітико-логічної роботи над змістовним наповненням, структурування її як системи. Для реалізації принципів

організації навчання дисципліни гуманітарного циклу є можливість виділити генеральні наскрізні ідеї фахової діяльності. Для майбутнього офіцера важливим є не лише осмислення й засвоєння інформації, а й оволодіння способами її практичного застосування і прийняття управлінських рішень. За таких умов зменшується частка прямого, ззовні заданого інформування й розширюється застосування інтерактивних форм і методів роботи курсантів під керівництвом викладача та повноцінної самостійної роботи, тому фахова підготовка курсантів ґрунтується на суттєвих змінах у взаємостосунках викладачів і курсантів, що сприяє гуманізації їхньої освіти [25].

На сучасному етапі майбутні офіцери повинні ґрунтовно володіти професійними знанням, уміннями та навичками, серед яких важливе місце займає готовність до фахової комунікації. У відповідності до вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівців, офіцери будь-якого фаху повинні бути підготовлені спілкуватися на достатньому рівні під час виконання службових завдань: з підлеглими, з командирами як безпосередньо, так і через ЗМІ та документацію.

Досягненням належного рівня фахової комунікативної культури є фахова майстерність, уміння мобілізувати необхідні фізичні та психічні ресурси для реалізації професійної комунікативної діяльності. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що якщо вищевказані якості та характеристики, необхідні для стану готовності, відсутні, то їх варто розвивати під час навчально-виховного процесу.

Процес формування достатнього рівня готовності курсантів до фахової комунікації відбувається під час вивчення гуманітарних дисциплін, оскільки саме на заняттях з гуманітарних дисциплін курсанти вивчають теоретичні засади мовної комунікації, особливості фахової комунікативної культури, розвивають індивідуальні психологічні якості щодо комунікативної діяльності, вдосконалюють навички фахової комунікації.

Для аналізу процесу підготовки курсантів до фахової комунікації під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу ми виділили дві групи показників стану готовності курсантів до фахової комунікації: суб'єктні та об'єктні.

Суб'єктні показники стану готовності курсантів до фахової комунікації пов'язані з їхньою професійною діяльністю. Серед суб'єктних показників можна назвати успішність, фахові комунікативні навички, психологічну готовність до фахової

## *ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ*

---

комунікації (комунікативну компетентність), мотивацію до фахової діяльності комунікативного спрямування.

Успішність вивчення гуманітарних дисциплін означає належну обробку та засвоєння інформації, виконання комунікативних завдань, поступове та систематичне накопичення знань, умінь і навичок щодо фахової комунікації, підготовку доповідей і виступів, дискусій на заняттях, участь у рольових іграх.

Інша група показників – об'єктні, вони пов'язані з діяльністю викладача військового інституту під час викладання дисциплін гуманітарного циклу. До цієї групи відносяться такі критерії: фахова компетентність самого викладача та бар'єри фахової комунікації.

Фахова компетентність викладача військового інституту – це володіння педагогічною майстерністю, що є таким рівнем загальних і спеціальних знань, розвитку вмінь і навичок, який у поєднанні з психологічними, моральними та організаторськими якостями педагога дозволяє з високою ефективністю вирішувати завдання підготовки курсантів до фахової комунікації.

Важливим об'єктним критерієм є наявність бар'єрів фахової комунікації, що значною мірою ускладнює та деформує процес підготовки курсантів до фахової комунікації.

Програми викладання дисциплін гуманітарного циклу обумовлені галузевими стандартами вищої освіти України. За визначенням В.І. Байденко, «освітній стандарт – образ освіти в її сутнісних параметрах, що віддзеркалює цілі та цінності освіти, її зміст і результати (вимоги до рівня підготовки), основні характеристики освітніх програм, нормативну структуру освітнього процесу, його об'ємну та часову структуру з орієнтацією на поетапне та підсумкове діагностування ступенів досягнення цілей, рівнів освіти та освіченості в масштабах країни та її адміністративних територій, на можливість порівняння і зіставлення їх у масштабі країни» [5].

Останнім часом відбулися значні зміни як у змісті навчального плану фахової підготовки спеціалістів, так і в змісті їхньої освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми.

Розглянемо специфіку викладання таких дисциплін гуманітарного циклу у ВВНЗ України: українська мова за професійним спрямуванням, іноземна мова, історія України, культурологія, філософія, основи психології і педагогіки.

Затверджені 8 вересня 1997 року Постановою Кабінету Міністрів України «Комплексні заходи щодо всебічного розвитку і

функціонування української мови» передбачають широке впровадження української мови у сферу ділових стосунків, виробництва, науки, освіти [34].

Отже, вивчення літературної мови, її норм, майстерне володіння в усіх актуальних для спеціаліста сферах спілкування – це невід’ємна частина професійної підготовки сучасної молоді до майбутньої діяльності. За умов інтенсивного розвитку науково-технічного прогресу, який постійно насичує професійне мовлення новими поняттями й термінами, основним критерієм визначення рівня культури професійного мовлення є ступінь оволодіння професійною термінологією та лексикою.

Предметом вивчення практичного курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» є мова фахової галузі (і мовні стереотипи – етикетні вислови, мовні кліше, терміни і професіоналізми – як головний компонент цієї мови). Тому дуже велика увага під час вивчення всіх тем приділяється засвоєнню курсантами мовних стереотипів комунікацій.

Метою навчання українській мові за професійним спрямуванням в інституті є практичне оволодіння курсантами діловою українською мовою в обсязі, необхідному для написання документів, оволодіння лексикою за фахом, підвищення загального мовного рівня студентів, орієнтування в граматичних структурах ділового мовлення, засвоєння особливостей офіційно-ділового стилю мовлення.

У результаті вивчення української мови за професійним спрямуванням курсанти повинні знати термінологічну лексику, правопис, орфографію сучасної української ділової мови та вміти написати заяву, характеристику, розписку, резюме, протокол, витяг з протоколу, наказ, договір, доручення, доповідну та пояснювальну записки, запрошення, акт, звіт тощо.

Але, поряд з тим, що курс «Українська мова за професійним спрямуванням» має на меті підвищити загальний мовний рівень курсантів, ознайомити їх з особливостями офіційно-ділового стилю, його практичного застосування, на практиці відбувається заміна процесу опанування вмінням розповідати, переказувати, виступати, брати участь у різноманітних мовленнєвих ситуаціях навчанням писати заяву, доручення, розписку тощо.

Звичайно, добре, коли офіцери знають правила орфографії, пунктуації, норми граматики. Але ці знання самі по собі не можуть забезпечити належний рівень володіння мовою. Програма теж не передбачає завдань, які розвивали б мислення, уяву, емоційну сферу, зрештою, саме мовлення [14].

## *ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ*

---

У цільовій настанові програми навчальної дисципліни «Іноземна мова» вказано, що дисципліна повинна забезпечувати вивчення лексичних, граматичних, морфологічних і стилістичних основ іноземної мови з досягненням розвитку в курсантів умінь здійснювати професійно-орієнтовану мовленнєву діяльність за чотирма основними видами діяльності – аудіювання, говоріння, читання та письмо.

В організаційно-методичних вказівках зазначається, що вивчення іноземної мови відноситься до гуманітарного блоку підготовки фахівців у ВВНЗ і є важливою умовою професійного та загальнокультурного формування сучасного офіцера Збройних Сил України.

Адекватність умов навчання іноземної мови умовам використання результатів навчання забезпечується практичною мовленнєвою спрямованістю навчального процесу, тобто його комунікативністю, яка є провідною ідеєю комунікативного методу.

Технологія комунікативного навчання має на меті оволодіння базовими видами мовленнєвої діяльності на основі надання навчання іноземної мови характерних рис процесу реального спілкування в усній і письмовій формі.

Але не достатньо уваги приділяється фахово-прикладній спрямованості навчання іноземній мові, яка повинна досягатися формуванням достатнього рівня спеціалізованої комунікативної компетенції для обслуговування потреб військових фахівців у іншомовному спілкуванні в професійній сфері.

У тематичних планах вивчення курсів "Історія України" та "Релігієзнавство" зазначено, що навчальні, виховні та методичні цілі занять визначаються, виходячи з програм курсів і вимог головного управління виховної роботи Міністерства оборони України в галузі військово-патріотичного виховання. Водночас методичні цілі цілком обґрунтовано визначаються, ще й виходячи з вимог оволодіння методикою ораторської майстерності, вмінням обґрунтовано вести розмову, відстоювати свою думку.

Окреслені дисципліни належать до дисциплін гуманітарного циклу й мають теоретичну та практичну спрямованість.

Водночас аналіз програм цих дисциплін засвідчив, що пріоритет надається дидактичним і методичним проблемам, а питанню особистісного та професійного зростання майбутнього офіцера не приділяється належної уваги. На другий план відсуваються проблеми формування фахової комунікативної культури, взаємодії педагогів і

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

курсантів, характеру індивідуальних потреб щодо становлення комунікативних рис майбутніх військовослужбовців.

Розглядаючи робочу програму навчальної дисципліни "Культурологія", бачимо, що оволодіння основами культурологічних знань дає можливість долучитися до скарбниць мудрості й досвіду, надбаних людством протягом тисячоліть, і використовувати цю мудрість для вирішення сучасних проблем.

Викладання курсу передбачає певний ступінь наукової спрямованості, що забезпечує формування в курсантів наукового світогляду та вміння здійснювати фахову діяльність у полікультурному світі. Але на нашу думку, недостатньо уваги приділяється певним аспектам проблеми формування комунікативних здібностей курсантів.

У цільовій настанові програми навчальної дисципліни «Філософія» зазначається, що вивчення цієї дисципліни має мету: на основі глибокого та різнобічного вивчення філософської літератури збагатити курсантів знаннями законів і принципів буття та мислення; формувати в майбутніх фахівців наукове, творче мислення, уміння використовувати найважливіші принципи, позиції філософії для вирішення життєвих питань; озброїти тих, хто навчається, науковою методологією та вмінням самостійного аналізу складних явищ суспільного життя.

Але, на нашу думку, у процесі вивчення дисципліни не приділяється належна увага формуванню в курсантів умінь обґрунтовувати свою світоглядну та громадську позицію; застосовувати отримані знання при вирішенні професійних задач, при розробці соціальних і екологічних проектів, організації міжлюдських стосунків; бути здатними до діалогу як засобу вирішення соціальних і етичних проблем та досягати консенсусу.

У робочій навчальній програмі з дисципліни «Основи психології і педагогіки» зазначається, що викладання курсу має мету: вивчити з курсантами основи психолого-педагогічних знань, загальні особливості формування особистості та функціонування колективів; розвинути в курсантів психолого-педагогічне мислення та вміння вільно орієнтуватися в полі психолого-педагогічних явищ.

Після вивчення курсу «Основ психології і педагогіки» курсанти повинні знати предмет, основні закономірності, принципи й структуру наук, закономірності діяльності та спілкування, зміст пізнавальних процесів емоційно-вольової сфери, індивідуально-психологічні особливості та фактори



формування особистості; закономірності, принципи навчання та виховання майбутніх військовослужбовців.

Недоліком програм названої дисципліни ми вважаємо той факт, що в них звертається недостатньо уваги на комунікативний аспект майбутньої діяльності курсантів і шляхи оволодіння методами й прийомами навчально-пізнавальної роботи. А формування фахової комунікативної культури – ознаки повноцінного члена суспільства – зовсім не передбачено.

Після проведеного дослідження можна зробити висновок, що проблему формування фахової комунікативної культури курсантів закладено в чинних навчальних планах, програмах відповідно до вимог Державних стандартів ВО України та стандартів ВО вищих навчальних закладів. Але питання формування фахової комунікативної культури в них реалізовано не однаковою мірою. Це і зумовлює необхідність доопрацювання й доповнення їх новими теоретико-методологічними й методичними засадами навчання майбутніх офіцерів, спрямованими на формування фахової комунікативної культури.

Однак, за словами одного з розробників стандартів вищої освіти України В. А. Петренка, як галузеві, так і стандарти ВО вищих навчальних закладів, окрім системи компетенцій, мають містити комплекс певних запланованих змін у поглядах особи на цінності, її поведінку [24].

Але, як свідчить досвід, курсанти мають досить незначні можливості для практичного вираження, корекції та вдосконалення своїх комунікативних умінь, удосконалення стильових особливостей комунікації.

Недостатня розробленість теоретичних і практичних аспектів формування фахової комунікативної культури курсантів військових інститутів у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, а також об'єктивна необхідність підвищення якості їхньої фахової підготовки зумовлюють необхідність подальшого ретельного дослідження теми.

У розробленій нами моделі формування в майбутніх офіцерів фахової комунікативної культури представлено органічну єдність, і системотвірним фактором у ній виступає професійна комунікативна діяльність курсанта. Оскільки формування фахової комунікативної культури відбувається в процесі професійної підготовки, динаміка розвитку розглядається нами відносно її структурних (мотиваційно-цільового, процесуально-змістового, операційно-діяльнісного, контроль-діагностичного) і функціональних (проективно-

*ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

---

конструктивного, емоційно-рефлексивного, когнітивно-пізнавального, координаційно-результативного) компонентів.

*Мотиваційно-цільовий* компонент процесу формування комунікативної культури полягає в забезпеченні взаємозв'язку між мотивами, цілями та потребами в оволодінні різними видами комунікативних умінь стосовно майбутньої професійної діяльності. Стимулювання навчально-пізнавальної діяльності курсантів полягає у спонуканні їх до активної діяльності, заохочуванні до неї. Це стимулювання передбачає спеціальні зусилля викладачів, спрямовані на сприймання та осмислення курсантами об'єктивного значення зовнішніх факторів, набуття особистісних смислів у процесі формування фахової комунікативної культури.

*Процесуально-змістовий* компонент полягає в забезпеченні всебічного розвитку здібностей курсантів, формуванні їхнього світогляду, набутті соціального досвіду, підготовці до суспільного життя й до професійної діяльності в результаті оволодіння ними системою наукових знань, навичок і вмінь.

Процесуально-змістовий компонент моделі функціонально поєднує зміст спецкурсу "Формування фахової комунікативної культури курсантів військових інститутів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу" та методи й форми організації процесу навчання курсантів дисциплін гуманітарного циклу.

*Операційно-діяльнісний* компонент обумовлює формування системи знань щодо фахової комунікативної культури та полягає в організації практичної навчально-пізнавальної діяльності курсантів. Цей компонент є одним із головних складових дидактичного процесу. Основні його складові – принципи, методи, форми та засоби навчання. Ефективність цього компонента залежить від активної взаємодії викладачів і курсантів, встановлення між ними суб'єкт-суб'єктних взаємин. Формуванню таких відносин сприяє застосування сучасних діалогічних методів, прийомів, форм педагогічної взаємодії.

*Контрольно-діагностичний* компонент спрямований на з'ясування ефективності функціонування моделі формування фахової комунікативної культури, вивчення результативності дій кожного її компонента, своєчасне внесення оптимальних корективів. Контроль і самоконтроль покликані забезпечити зворотний зв'язок у процесі формування фахової комунікативної культури – одержання викладачем і курсантами інформації про труднощі, типові недоліки, які зумовлюють необхідність внесення в цей процес відповідних змін і постійного його вдосконалення.

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

---

*Проективно-конструктивний* компонент включає в себе добір і композицію змісту інформації, яка стає надбанням курсантів; проектування діяльності курсантів, у якій необхідна інформація може бути засвоєна; проектування викладачем власної майбутньої діяльності й поведінки, якими вони мають бути в процесі взаємодії з курсантами. У навчальній діяльності проективно-конструктивні вміння забезпечують стратегічну спрямованість діяльності й проявляються в умінні орієнтуватися на кінцеві цілі, вирішувати актуальні завдання з урахуванням майбутньої спеціалізації курсантів [160].

*Емоційно-рефлексивний* компонент проявляється в здатності аналізувати ідеї, прагненні до творчого процесу та бажанні виконувати навчальні й професійні дії незалежно від сформованих стереотипів, рекомендацій і зв'язків, здатності отримувати позитивні емоції від процесу вирішення професійних завдань.

*Когнітивно-пізнавальний* компонент пов'язується із наявністю знань з тієї чи іншої сфери професійної діяльності, орієнтованістю в ситуації фахової комунікації залежно від конкретних професійно-комунікативних цілей. Цей компонент включає в себе знання психології спілкування, риторики, етики, комунікативної культури та фахової термінології.

У межах цього компонента провідного значення набуває створення умов для розвитку мовних здібностей особистості. Зосередження пильної уваги на необхідності розвитку мовних здібностей повинно поступово трансформуватися у своєрідну мовну картину світу особистості, що виражає її національну приналежність і культурну ідентичність.

*Координаційно-результативний* компонент виражає взаємне орієнтування та узгодження дій при організації спільної діяльності суб'єктів і об'єктів навчально-виховного процесу та кінцевий результат впливу експериментальної системи на стан сформованості фахової комунікативної культури майбутніх офіцерів.

Як завершальний етап у процесі формування, передбачає оцінку досягнення мети й набуття курсантами військових інститутів навичок і вмінь фахової комунікативної культури, їх впливу на майбутню професійну діяльність.

Керуючись принципами послідовності та наступності, процес формування фахової комунікативної культури здійснюється *постадійно* (стадія формування особистісних, ретроспективних і перспективних комунікативних умінь; стадія формування інтелектуальних і ситуативних рефлексивних умінь;

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

стадія формування комунікативно-кооперативної культури та стадія синтезу всіх видів комунікативних умінь) і *поетапно: підготовчий, базовий, перетворювальний та інтегративний етапи*. Як бачимо, процедура формування в майбутніх офіцерів фахової комунікативної культури відповідає основним їхнім структурним компонентам.

Ефективність формування комунікативної культури залежить від якості виконання курсантом системи дій, прийомів та операцій, які їй відповідають. Комунікативна культура вважається сформованою, якщо відповідні їй дії є розумовими (інтеріоризованими), узагальненими (визначають міру виділення суттєвих дій предмета для виконання серед інших, несуттєвих), скороченими (у процесі формування дій система прийомів та операцій зменшується, дії набувають характеру згорнутості) та засвоєними (легкість і швидкість виконання дій). Залежно від трансформації цих властивостей (параметрів) комунікативної культури, ми визначили етапи її формування: *підготовчий, базовий, перетворювальний, інтегративний*.

Основне завдання підготовчого етапу полягало в ознайомленні курсантів з теоретичними основами, структурними компонентами та показниками сформованості фахової комунікативної культури. На цьому етапі курсанти готувалися до наступного, базового етапу за рахунок забезпечення формування в них соціально-психологічних знань, необхідних для розуміння специфічних особливостей професійного спілкування військовослужбовців. Значна увага на цьому етапі приділялася таким питанням: фахова комунікативна культура як компонент професійної діяльності майбутнього офіцера; компоненти фахової комунікативної культури військовослужбовця; показники та рівні сформованості фахової комунікативної культури курсантів; інтерактивні вміння як компонент фахової комунікативної культури; культура мовлення військовослужбовців; стилі професійного спілкування й керівництва; конфліктна компетентність майбутнього офіцера; стратегії та способи спілкування в конфліктних ситуаціях.

Отримані під час занять знання дали можливість курсантам краще усвідомити соціально-психологічні закономірності професійного спілкування військовослужбовців, забезпечили теоретичну основу для об'єктивної самооцінки власної комунікативної компетентності.

Основне завдання базового етапу полягало у формуванні знань теоретичних основ комунікативної культури, створенні позитивної настанови на сприйняття, оновлення та поглиблення

## *ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ*

---

знань про фахову комунікативну культуру, формуванні *установок* на гуманістичне спілкування, поглиблення академічних знань, засвоєння актуальних знань про фахову комунікативну культуру, удосконаленні комунікативних умінь, формуванні та вдосконаленні вмінь рефлексії, самоаналізу та самокорекції в спілкуванні.

Основне завдання перетворювального етапу полягало в засвоєнні курсантами чуттєвого та практичного досвіду здійснення фахової комунікативної культури, прийомів та операцій, властивих певному комунікативному вмінню (за допомогою комунікативно-орієнтованих методів і форм організації процесу навчання).

Керуючись принципом активності, самостійності, курсанти залучалися до діяльності. Однак, на відміну від традиційного навчання, це залучення носило опосередкований характер і відбувалося за допомогою відповідних засобів. Основними засобами на цьому етапі виступили схема логічних внутрішньопредметних зв'язків, схема опрацювання теми; комплекс навчально-пізнавальних завдань; бібліотека навчальних матеріалів.

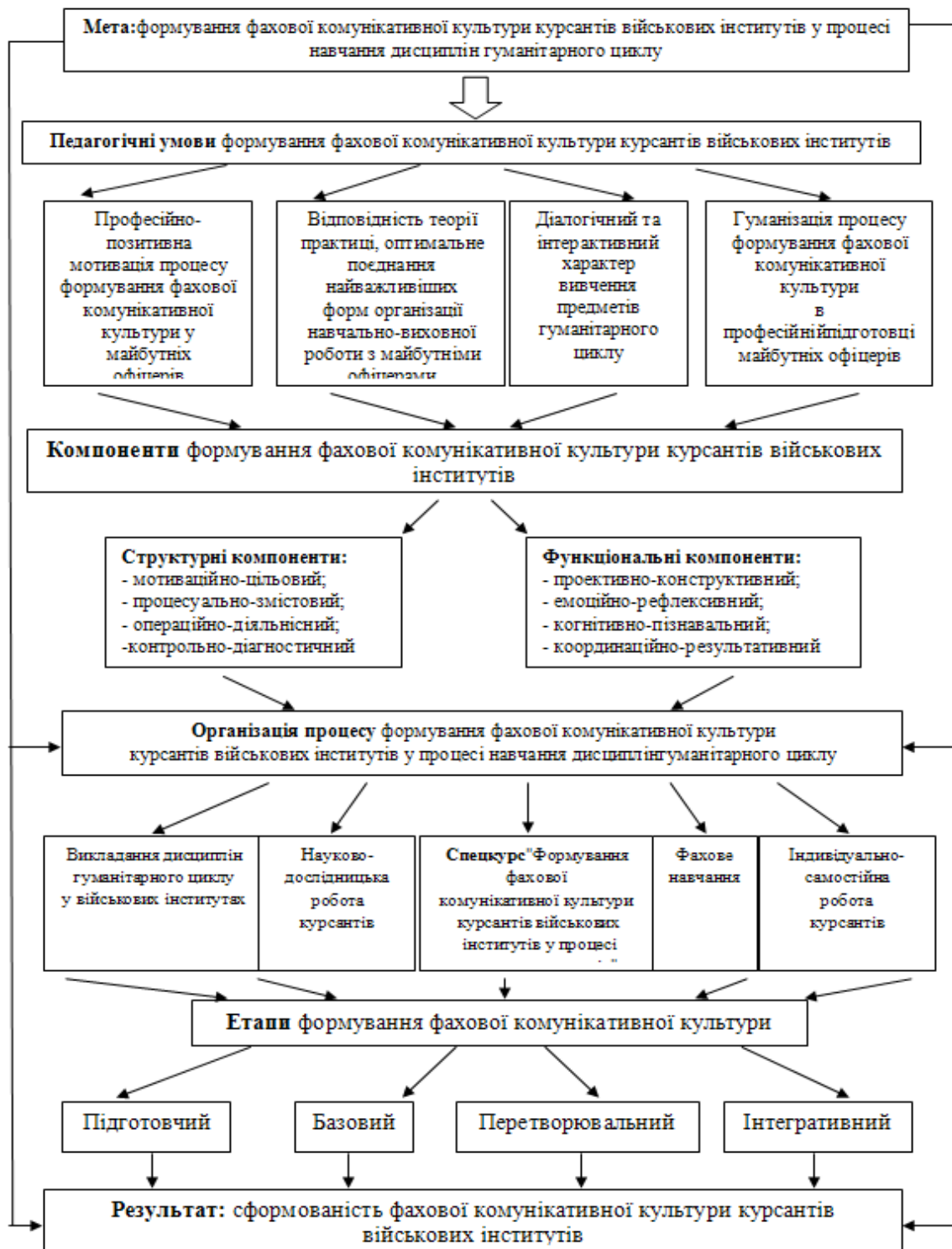
За допомогою відповідного комплексу навчально-пізнавальних завдань відбувався поступовий перехід від прямого управління діяльністю курсантів з боку викладача до співуправління, а потім до самоуправління, коли курсанти самостійно, а не за вказівками викладача обирали сукупність завдань, що давали змогу набувати досвіду діяльності й оволодівати знаннями.

Основне завдання інтегративного етапу полягало в діагностиці, корекції та аналізі сформованості фахової комунікативної культури. Проводились аналіз та самоаналіз досягнутого курсантами рівня фахової комунікативної культури, формування їх освітніх потреб на більш високому рівні. На цьому етапі курсантами демонструвався творчий підхід до процесу формування фахової комунікативної культури та готовності до застосування набутих знань, умінь і навичок у процесі майбутньої професійної діяльності.

Здійснення цього етапу проходило як на практичних заняттях, так і в позааудиторній роботі.

Розроблена нами модель може реалізуватись у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу (рис. 2.6.).

**ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**



**Рис. 1** Модель формування фахової комунікативної культури курсантів військових інститутів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу

Отже, розроблена в нашому дослідженні модель формування фахової комунікативної культури майбутніх офіцерів при вивченні гуманітарних дисциплін є цілісним педагогічним утворенням, яке характеризується наявністю внутрішніх зв'язків між її функціональними та структурними компонентами.

### **Література:**

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 ч. / Б.Г. Ананьев. – М., 1980. – Ч.1. – 256 с.
2. Ананьев Б.Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б.Г. Ананьев, М.Д. Дворяшина, Н.А. Кудрявцева. – М.: Просвещение, 1986. – 212 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
4. Анисимов О.С. Методология: сущность и события / О.С. Анисимов. – М., 2007. – 502 с.
5. Байденко В.И. Образовательный стандарт. Опыт системного исследования: Монография / В.И. Байденко. – Новгород: Нов. ГУ им. Я. Мудрого, 1999. – 440 с.
6. Березюк О.С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями: [монографія] / О.С. Березюк. – Житомир: ЖДПУ, 2003. – 174 с.
7. Бондар В. Дидактика: підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / В. Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264с.
8. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
9. Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
10. Вульффов Б.З. Учитель: профессиональная духовность / Б.З. Вульффов // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 48–52.
11. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопр. психол. – 1992. – № 3 – 4. – С. 14 – 19.
12. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного профессионально-педагогического университета, 2000. – 258 с.
13. Ільясова Т.В. Системне дослідження навчального

*ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

---

процесу середньої школи з включенням технічних засобів навчання. Дисс. ... К.п.н. – М., 1979. – 229 с.

14. Кравчук О. Культура мовлення – одна з ознак справжнього українця / О. Кравчук, О. Клішова // Педагогіка і психологія професійної освіти – Львів, 1998. – № 4. – с. 77–86.

15. Кузьміна, Н.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах; под ред. Н.В. Кузьминой. Л., 1970. – С. 47 – 61.

16. Кузьміна Н.В. Системний підхід у педагогічних дослідженнях // Методологія педагогічних досліджень / ред. А.І. Піскунов, Г.В. Воробйов. – М.: НДІ ВП АПН СРСР, 1980. – 165 с. – С.82–117.

17. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «Модзк», 1998. – 288 с.

18. Ломов Б.Ф. Категории общения и деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы философии. – 1976. – №8. – С. 37–45.

19. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 449 с.

20. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии / Б.Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975.–С. 3–17.

21. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов // Проблема общения в психологии. – М.: Наука, 1981. – С. 3–23.

22. Максакова В.І. Педагогічна антропологія: Учеб. Посібник для студ. Вищ. Пед. Учб. Закладів / В.І. Максакова. – М.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 74 с.

23. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогіка. – 2006. – № 3. – С. 57–61.

24. Петренко В.Л. Стандарти вищої освіти у контексті Болонського процесу: історія, сучасний стан, перспективи / В.Л. Петренко // Проблеми освіти України. – К., 2005. – Вип. 45: Болонський процес в Україні. – Ч. 1. – 192 с.

25. Полюк В.С., Берестецька Н.В. Аналіз результатів дослідження підготовки курсантів-прикордонників до професійного спілкування // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» / гол. ред. А.І. Кузьмінський. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – Випуск 120. – С. 87–91.

26. Семиченко В.А. Психологія особистості / В.А. Семиченко. –



*ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ*

---

К.: Ешке, 2001. – 206 с.

27. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник / В.А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.

28. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие / А.В. Соколов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. – 461 с.

29. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.

30. Шамова Т.И. Системный подход к управлению качеством образования в школе / Т.И. Шамова, Н.А. Шарай // Завуч. – 2002. – № 8. – С. 92–95.

31. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М. – Л.: Наука, – 1966. – 304 с.

## 2.4. МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Дослідники (О. С. Березюк, Г. Г. Ващенко, О. С. Падалка) відзначають, що моделювання як метод дослідження – це логіка спрощення [1]. Сам процес спрощення досить складний і суперечливий, тому що він пов'язаний з такими процедурами дослідження, за допомогою яких визначаються предмет, мета і завдання дослідження, формується робоча гіпотеза, проводиться вибір засобів і методів обґрунтування й оцінки предмета дослідження та його властивостей. Водночас метод моделювання здійснюється на основі абстрактно-особистісного мислення і припускає разом з іншими процедурами педагогічного дослідження можливість побудови в теоретичній частині моделей, які виражали б визначену логічну завершеність меж досліджуваного предмета.

Модель підготовки фахівця – система, що відображає або відтворює існуючі чи проєктовані структури, склад, зміст навчання фахівця і організацію навчального процесу, який забезпечує їх реалізацію [27, с. 78].

Розроблена модель організації позааудиторної навчальної діяльності студентів медичних коледжів розкриває особливості структури (з яких елементів та етапів складається процес підготовки), послідовність, зв'язок цих елементів і в цілому – особливості конструювання змісту такої підготовки.

Під час розробки моделі ми застосували основні положення моделювання педагогічних систем і процесів, викладених в роботі В. І. Міхеєва [14]. При розробці елементів змісту і структури моделі були використані принципи концепції професійно-діяльнісної підготовки студентів, а саме принципи неперервності, системності, послідовності, науковості, інтегрованості та диференційованості підходів.

Структурними компонентами моделі організації позааудиторної навчальної діяльності студентів медичних коледжів є: *мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний, емоційно-коригувальний, контрольний-оцінний*.

Згідно з розробленими науковцями підходами (Н. В. Кузьміна, В. А. Сластьонін, В. С. Щербаков та ін.) [8, 23] *мотиваційно-цільовий компонент* є важливим у системі компонентів організації позааудиторної навчальної діяльності студентів медичних коледжів. Критерієм для діагностики стану сформованості мотиваційно-стимулюючого компоненту виступає

сенсорно-спонукальний критерій, який передбачає систематичну організацію позааудиторної навчальної діяльності студентів медичних коледжів, включає потреби, мотиви, бажання, інтереси, тобто все те, що вводить студента в процес навчання і підтримують цю активність упродовж усіх етапів навчальної діяльності.

Мотивація – процес спонукання людини до здійснення тих чи інших дій та вчинків; складний соціально-психологічний, інтелектуальний, емоційний та волевий акт, який потребує аналізу і оцінки альтернатив, вибору та прийняття рішень. Існують різноманітні концепції й теорії мотивації поведінки особистості. Це теорії «ієрархії потреб» А. Маслоу, двохфакторна теорія мотивації Ф. Герцберта, мотиваційні теорії Д. Макгрегора та інші [21].

Мотиваційно-цільовий компонент охоплює чинники, що спонукають студентів звертатися до системи спеціальних та психолого-педагогічних знань у їх позааудиторній навчальній діяльності, а також питання, які дають змогу осмислити важливість методологічних знань і їх використання у професійній практиці.

Серед головних чинників виділимо такі: стимулювання інтересу до застосування знань в майбутній професійній діяльності, потреба в набутті предметних і спеціальних знань, умінь і навичок з навчальних предметів, прагнення до застосування знань, умінь і навичок в професійній практиці, спонукання майбутнього працівника до самовдосконалення, саморозвитку.

Основою реалізації цього компонента є мотивація, пізнавальний інтерес, тобто спрямованість особистості, звернена до області пізнання, процесу оволодіння новими знаннями. Проявом пізнавального інтересу є прагнення студента самостійно включитися в навчальний процес для вирішення проблемних задач, розширити свої знання з дисциплін, які не включені в навчальну програму. Формування пізнавальних інтересів і розвиток творчої особистості – процеси взаємозв'язані. Пізнавальний інтерес породжує розвиток творчої особистості, закріплює і поглинає пізнавальний інтерес до позааудиторної навчальної діяльності.

*Змістовно-процесуальний компонент* передбачає наявність знань, необхідних і достатніх у позааудиторній навчальній діяльності і тісно пов'язаний з другою педагогічною умовою, а саме оптимальне поєднання групових та індивідуальних форм

позааудиторної навчальної діяльності. Цей компонент проявляється в ступені оволодіння навчальними вміннями; встановлених причино-наслідкових зв'язків, ретельному аналізі професійних навчальних ситуацій та підборі відповідних стратегій і тактик поведінки; у порівнянні та узагальненні початкових цілей і результатів позааудиторної навчальної діяльності; умінні включатися як в групову, так і в індивідуальну форми роботи. Ключовою тут є здатність організувати свою навчальну діяльність відповідно до професійних цілей.

Форми організації позааудиторної навчальної діяльності поділяють на колективні, групові (гурткові) й індивідуальні [15].

До колективних форм належать конференції, тематичні вечори, вечори запитань і відповідей, розважальні вечори і ранки, тижні з різних предметів, зустрічі з видатними людьми, конкурси, фестивалі, олімпіади тощо.

Конференція – важливий засіб формування особистісного ставлення до науково-популярної літератури, зразків різних видів мистецтва, розвитку їхніх літературно-естетичних смаків, пізнавальних потреб й інтересів до художньо-естетичної діяльності.

Тематичні вечори, вечори запитань і відповідей присвячуються різноманітним питанням внутрішнього та міжнародного політичного життя, науки, техніки, культури, спорту, явищ природи тощо. Зустрічі з відомими людьми влаштовують переважно з метою ознайомлення з історичним минулим і новинками науки і техніки, поезією, мистецтвом. Ранки-зустрічі охоплюють ігри, вистави, забави, пісні, танці. Колективні свята організовують як дні, тижні, місячники поезії, музики, театру, кіно, книги. На такі свята запрошують письменників, художників, композиторів, визначних діячів та ін. Фестивалі, конкурси, олімпіади проводять з метою розвитку обдарувань студентів, виявлення їхніх талантів, формування у них умінь художньо-естетичної діяльності.

Групові форми позааудиторної навчальної діяльності – огляди новин, години куратора, гуртки художньої самодіяльності, екскурсії, походи, змагання, конкурси, вікторини та ін. Огляди новин поділяють на загальні й тематичні. Огляд загальних новин – короткі повідомлення студентів про найважливіші події, що відбуваються у світі, в державі. Огляд тематичних новин присвячується висвітленню проблем, органічно пов'язаних між собою та орієнтованих на конкретну тематику.

Зміст, структура годин куратора визначається із урахуванням

## *ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ*

---

особливостей колективу студентів. Їх проводять у формі етичної бесіди, лекції, диспуту, усного журналу, зустрічі з цікавими людьми, обговорення книг та ін. Етична бесіда – це форма навчальної роботи, спрямована на формування у студентів знань, умінь і навичок моральної поведінки, оволодіння загальнолюдськими і національними морально-духовними цінностями.

Обговорення книг, конференції організуються також як форма діяльності окремої групи. Вони влаштовуються з метою пропагування зразків художньої та науково-популярної літератури, різних видів мистецтва серед студентів, обміну думками щодо конкретних робіт, активізації їхньої самостійності в оцінних судженнях, поглядах. Під час обговорення радіо - і телепередач, художніх фільмів створюються сприятливі умови для відвертої розмови, з'ясування позиції кожного студента. На виставках експонують кращі роботи студентів, зразки гурткової роботи.

Доцільність індивідуального підходу зумовлена особливостями розвитку особистості, рівнем її вихованості, досвіду поведінки, потребами й інтересами. Вибір методики індивідуального впливу залежить від психічного стану студентів, рівня їх розвитку, готовності до цього впливу, звичок, темпераменту. В індивідуальній навчальній роботі необхідно передбачити координування впливів педагогів, колективу на особистість студентів, цю роботу слід планувати, враховуючи особливості студентів. Проект організації індивідуально-педагогічної взаємодії з студентами повинен бути цілеспрямованим, педагогічно доцільним – передбачити готовність студентів до відповідної діяльності й педагогічного впливу, спрямовувати розвиток потреб й інтересів студентів у позитивному напрямку (соціальному, особистісному).

В індивідуальній позааудиторній навчальній діяльності використовують позааудиторне читання, науково-дослідницьку діяльність, предметні олімпіади.

Диспут – вільний, жвавий обмін думками, колективне обговорення питань, що хвилюють його учасників, повідомлення й осмислення власних переживань тощо. Диспути потребують ретельної підготовки, що передбачав підготовчий, основний і завершальний етапи. Головні завдання підготовчого етапу: визначення теми, мети диспуту; створення організаційної групи; розподіл обов'язків; вибір ведучого; анкетування [18].

Ефективність диспуту залежить від того, наскільки невимушеною є його атмосфера. З цією метою складають і

оприлюднюють правила поведінки під час диспуту. У процесі обговорення важливе значення має вільний обмін думками, рівність усіх, головне – факти, логіка, доказовість; непристойні жарти, образи забороняються, гостре, влучне слово схвалюється. Девізом диспуту часто обирають слова: «Говори, що думаєш, думай, що кажеш» [18].

Завершальний етап передбачає короткий аналіз диспуту найхарактерніших позицій, підходів до вирішення проблем, заохочувальні оцінки найактивніших учасників диспуту.

Дискусія – метод групового обговорення проблеми з метою з'ясування істини шляхом зіставлення різних думок. Найоптимальніша кількість її учасників – 15 осіб, які, поділившись на групи і розташувавшись в приміщенні у формі кола, підкови (або інші варіанти), висвітлюють протилежні погляди.

Приклад використовують як метод і як прийом у процесі застосування інших методів. Метод прикладу застосовується з метою конкретизації певного теоретичного положення; доведення істинності певної норми, як зразок вчинку, поведінки; переконливий аргумент; спонукання до певного типу поведінки. Особливість впливу прикладу – його наочність і конкретність.

Таким чином, теоретичні знання та вміння застосовувати їх в різних видах діяльності складають основу змістово-процесуального компоненту організації позааудиторної навчальної діяльності студентів медичних коледжів.

*Емоційно-коригувальний* *структурний*  
компонент організації позааудиторної навчальної діяльності студентів медичних коледжів тісно пов'язаний з інтегрованим підходом до організації позааудиторної навчальної діяльності, і проявляється як потреба в такій організації, яка включає в себе встановлення емоційних зв'язків при взаємодії, прояві гуманізму, толерантності, доброзичливості, готовності до співпраці і вміння поєднувати предметні знання з фаховими, які здобуті при вивченні предметів різних циклів з професійною майбутньою діяльністю.

Під час вибору тематики позааудиторної роботи необхідно враховувати зміст професійної підготовки студентів, тобто зміст позааудиторних занять з предметних дисциплін повинен варіюватися.

Види позааудиторної навчальної діяльності, що забезпечують високі результати, повинні мати такі характеристики:

1) інформативність та змістовність, які сприяють реалізації практичних та загально-освітніх цілей позааудиторної навчальної діяльності;

2) комунікативна спрямованість: усі види позааудиторної навчальної діяльності повинні забезпечувати користування знаннями як засобом одержання і передачі інформації в типових природних ситуаціях спілкування;

3) ситуативність: переважна більшість видів позааудиторної навчальної діяльності повинна включати низку ситуацій, які є предметним фоном, стимулом до цілеспрямованих вчинків;

4) орієнтація завдань на підвищення активності студентів;

5) емоційність форм і способів реалізації, що сприяє підвищенню інтересу студентів до навчальної діяльності.

М. В. Мельник в своєму дослідженні підкреслює, що ефективними засобами, що сприяють самореалізації студентів, є система групових, індивідуальних та масових форм діяльності, до участі в яких залучається максимальна кількість студентів [11]. Хочеться відмітити, що до індивідуальних форм поза аудиторної навчальної діяльності можна віднести: роботу з навчальною, довідниковою, науковою, науково-популярною, складання конспектів; роботу з електронними підручниками та посібниками; роботу в електронній мережі інтернет; підготовку повідомлень, рефератів, курсових робіт; складання та розв'язування задач, виконання вправ; складання та розв'язування кросвордів, ребусів, продумування і створення плакатів та ін.

До групових форм позааудиторної навчальної діяльності можна віднести: гуртки та клуби (теоретичні; експериментальні; комплексні); факультативні заняття; творчі ігри; екскурсії тощо.

До масових форм позааудиторної навчальної діяльності можна віднести: лекторії; науково-практичні конференції; олімпіади, конкурси, турніри, фестивалі, декади (тижні), вікторини, КВК, «інтелектуальні бої», випуск стінгазет, зустрічі з ученими та інше. Слід приділяти увагу як традиційним формам, так і нетрадиційним.

Щоб краще розкрити особливості позааудиторної навчальної діяльності у вищій школі, розглянемо окремі її аспекти.

1. Організаційні форми самостійної позааудиторної навчальної діяльності зустрічаються в педагогічній практиці в різних модифікаціях і сполученнях. Поза аудиторна форма складається із наступних основних видів навчальної роботи: консультаційна робота; навчальна робота студентів у групах; самостійна робота студента.

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

Консультаційна робота відбувається при індивідуальному спілкуванні студента і викладача за допомогою комунікаційних технологій. Основною метою консультаційної роботи є уточнення розуміння студентом положень навчальної дисципліни. У ході консультаційної роботи студент отримує відповіді від викладача на конкретні запитання з поясненнями певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування.

С. Ф. Клепка у роботі «Інтегративна освіта: поліформізм знання» відстоює думку, що інтегративний принцип навчання надає людині можливість оволодіти вміннями та навичками власної повноцінної життєтворчості, майбутньої професії, що передбачає відмову від таких методик викладання, які нівелюють особистість та орієнтовані на «середнього студента» [7].

Інтегративний принцип навчання зумовлює цілеспрямований рух у напрямку формування такої комунікативно-навчальної системи (ми розглядаємо її наявність як необхідну передумову організації професійної спрямованості навчання), яка б сприяла максимальному формуванню професійних здібностей кожної людини. Ця система, за твердженням С. Ф. Клепка, має ґрунтуватися на принципах плюралізму та зв'язку з працею педагогічних ідей, концепцій, технологій за умови їх коректної конкуренції [7].

Здійснюючи «подальший розвиток уявлення про інтеграцію як механізм самоорганізації хаосу знань, як внесення порядку, єдності в розчленований світ знань з метою підвищення ефективності як здобуття, так і використання знань» [20, с. 3], висувається вимога як найшвидше сформувати зміст сучасної освіти за принципом технології життєтворчості (відмова від традиційного поділу на навчальні дисципліни; формування професійно спрямованого змісту освіти, який буде раціональним щодо реального професійного життя лише тоді, коли становитиме систему одиниць пізнання, здатних формувати у студентів інтерес як стимул пізнавального та мовленнєвого процесів). Такі одиниці пізнання за своєю природою є відкритими системами знань, які формуються ще у вищій школі, а в процесі подальшого навчання доповнюються, трансформуються, еволюціонують в особистісну систему знань кожної людини [11, с. 184].

Цей структурний компонент також передбачає створення відповідної професійної ситуації, пов'язаної з майбутньою діяльністю і залучення студентів до неї. Корекція вже сформованих професійних знань та вмінь базується на



усвідомленні самим студентом своєї ролі в професійній діяльності, тобто активізація механізмів самовизначення.

Наступний структурний компонент, а саме *контрольно-оцінний* ґрунтується на тому, щоб залучити студента в ході позааудиторної навчальної діяльності до аналізу власних результатів і вивести його на творчий рівень пізнавальної активності, тобто допомогти реалізувати четверту педагогічну умову організації позааудиторної навчальної діяльності студентів медичних коледжів, а саме творчий рівень пізнавальної активності майбутніх фахівців-медиків в процесі професійної підготовки.

Найкраще це зробити, коли залучити студента до науково-дослідницької роботи. Організація науково-дослідницької роботи передбачає готовність спеціалістів до її здійснення, що передбачає володіння спеціальними технологіями навчання, діагностиками й критеріями виявлення рівня сформованості навчально-дослідницьких умінь. Навчально-дослідницькі вміння пов'язані зі здібностями аналізувати факти, формулювати проміжні й кінцеві цілі, висувати гіпотези, вирішувати дослідні задачі, експериментально перевіряти правильність гіпотези, що висувається. У процесі формування навчально-дослідницьких умінь необхідно враховувати індивідуальні особливості студента (його індивідуальний психічний розвиток, вікові особливості, рівень розвитку інтелекту та ін.) [13].

Виконуючи наукову-дослідницьку роботу, студенти не тільки розв'язують задачі різного ступеня складності, але й самі створюють проблемну ситуацію, знаходять шляхи її розв'язання, планують свою діяльність, приходять до відповідних висновків.

«Пізнання через дослідження», - гасло сьогодення [12]. Наукова робота допомагає молоді пізнати себе, накреслити індивідуальну програму свого професійного та особистісного розвитку. Серед чинників, які стимулюють студентів до науково-дослідницької роботи: усвідомлення значущості діяльності для колективу; утвердження себе як особистості; зацікавленість як процесом, так і результатом дослідження.

Цікавими формами науково-дослідної роботи студентів є конкурси фахової майстерності, проведення тижнів циклових комісій, майстер-класи тощо. Особливий інтерес у студентів викликають: виставки творчих робіт; ділові ігри із застосуванням результатів дослідної роботи; наукові конференції з найактуальніших або складних для розуміння тем та інше [12].

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

---

В основі наукової діяльності студента лежать глибокі мотиваційні сили, які примушують особистість безперервно вдосконалювати свої знання.

Наукова робота дозволяє майбутнім фахівцям оволодіти такою сумою знань і вмінь, які б дали змогу заявити про себе як про професіонала.

Вчитися необхідно протягом усього життя. Це не данина моді, а нагальна потреба кожної людини. Процес пізнання повинен нести людям радість від знаходження нового світорозуміння, сенсу життя, свого місця в ньому. Студент, який хоче краще оволодіти професією, має усвідомити, що на занятті викладач дає основу знань з певної дисципліни, навчає як засвоїти матеріал і пробуджує інтерес до поглиблення цих знань, а вдосконалення цього процесу буде вже під час позааудиторної навчальної діяльності.

Елементи пошукової, науково-дослідницької роботи доцільно застосовувати не тільки в предметних гуртках, але й на звичайному занятті, що дає можливість зацікавити студентів, розвинути самостійність мислення, долучити до навчання не лише кмітливих, але й тих, у кого відсутнє бажання вчитися.

Проведені дослідження різних форм і методів викладання показують, що засвоєння матеріалу лекції становить лише 20%. Лекція з використанням наукових джерел дозволяє підвищити цей показник до 30%; лекція з використанням аудіовізуальних засобів дає 50% засвоєння інформації; дискусія – 70 %; ділові ігри із застосуванням результатів дослідної роботи – 90 %, тому організація позааудиторної навчальної діяльності сприяє використанню сучасних інноваційних технологій [17, с. 169].

Процес навчання є безкінечним і безперервним. Він не може закінчуватися на лекції або на практичному занятті. Сократу належать слова: «Дорогу здолає той, хто йде» [19]. Тобто тільки щоденна, кропітка, наполеглива праця дозволяє наблизитися до вершини професіоналізму.

Уміння побачити незвичайне в звичайному й, навпаки, відоме в невідомому притаманне студентам, які постійно та наполегливо займаються науково-дослідницькою роботою. «Самостійні думки випливають тільки із самостійно набутих знань», - переконував К.Д. Ушинський [25, с. 24].

Отже, аналіз структурних компонентів показав, що вся система позааудиторної навчальної діяльності студентів коледжів, спрямована на розвиток їхньої активності, самодіяльності й самоврядування. М. В. Донченко у своєму дослідженні [4] зауважує, що позааудиторна навчальна

## *ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ*

---

діяльність як складова професійної підготовки не обмежена часовими межами, чітко не регламентована формами та методами. Вона дає можливість: створити умови для реалізації студентами своїх здібностей, нахилів, соціально-громадської активності; реалізувати самоврядування як ефективну форму соціально-громадської діяльності; посилити мотивацію до навчання.

Л. В. Онучак визначає, що творча позааудиторна навчальна діяльність у значній мірі залежить від рівня її організації, а в основі організації має бути покладено принцип активності і самостійності самих студентів, які прагнуть до пізнання нового [16]. У той же час, обов'язковою умовою розвитку творчості та самостійності є активна участь студентів у науково-дослідницькій роботі, оскільки неможливо реалізувати творчі здібності навіть при повному оволодінні своєю спеціальністю без вироблення дослідницьких умінь та навичок.

Організація позааудиторної навчальної діяльності здійснюється на основі таких засад:

- позааудиторна навчальна діяльність – це безперервний процес, під час якого відбувається як освіта, так і виховання студентів, який не має фіксованих термінів завершення і який послідовно переходить із однієї стадії в другу;- позааудиторна навчальна діяльність передбачає як самостійний вибір студентів, так і певні зобов'язання, пов'язані з системою навчання (виконання навчально-виховних завдань, проведення наукових досліджень та ін.);- позааудиторна навчальна діяльність виступає одним із факторів формування мотивації навчання. Вона – це не тільки стимулятор навчання, але й результат сприйняття ефективності цього процесу тим, хто навчається;- позааудиторна навчальна діяльність є основою розвитку індивідуальності кожного студента.

У процесі навчання відбувається не просто інтеріоризація заданих педагогічних впливів, а й застосування набутих знань, нагромадження досвіду, його збагачення, перетворення, індивідуально професійний розвиток тощо.

І. С. Якиманська пропонує таку будову навчання, що спирається на наступні вихідні положення: пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності, професійного самовизначення студента як активного носія суб'єктного досвіду, що складається задовго до впливу спеціально організованої професійної спрямованості навчання; студент не стає, а є суб'єктом пізнання; єдність двох взаємопов'язаних складових процесу навчання, викладання та учіння;

*ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

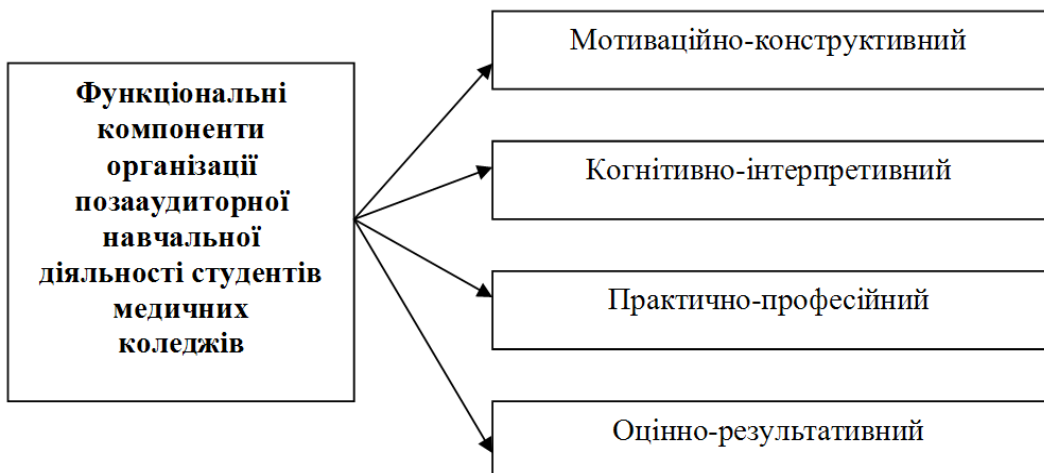
проектування освітнього, навчального процесу, що дає можливість визначити учіння як індивідуальну форму діяльності, яка спрямована на трансформацію соціально значущих нормативів (зразків) засвоєння, заданих в навчанні у площині їх професійної значущості для кожного суб'єкта навчально-вихованого процесу [26].

Ефективність різнобічного і гармонійного розвитку особистості потребує комплексного підходу до створення сприятливих умов для учіння кожного студента. Проблеми його застосування у навчальному процесі розроблялися Ю. К. Бабанським, М. О. Даниловим, В. І. Загвязинським та інші. На думку Ю. К. Бабанського, саме цілісна «система заходів забезпечує вибір оптимального варіанта навчання».

Учені Ю. К. Бабанський, Г. О. Балл, В. П. Беспалько, В. І. Бондар, К. І. Буринська, І. А. Зязюн, С. К. Клепко, Н. Г. Ничкало, С. І. Подмазін, О. Я. Савченко, М. М. Фіцула та інші вважають, що в сучасній освіті існує можливість установа пріоритету між особистістю, її майбутньою професією та системою навчання. Це умова взаємного виживання та прогресу.

Професійна спрямованість навчання висуває найбільш інтегративний, найбільш важливий критерій прогресу людства – рівень гуманізації суспільства, тобто таке становище особистості, яке визначає рівень її економічної, політичної та соціальної свободи. Саме поєднання навчальної діяльності та поза аудиторної навчальної діяльності дасть бажаний результат.

Узагальнимо проаналізовані структурні компоненти.



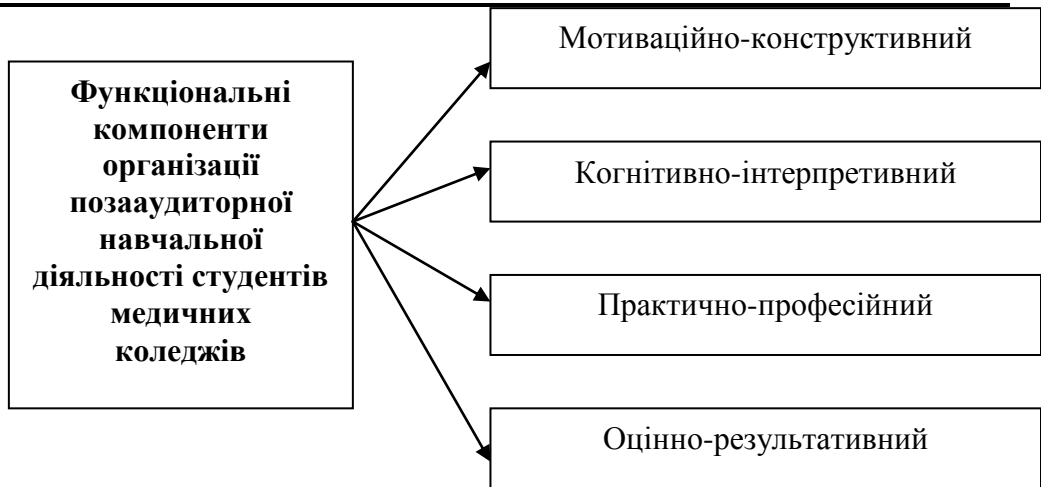
**Рис. 1 Структурні компоненти організації позааудиторної навчальної діяльності студентів медичних коледжів.**

Визнання професійної сутності знання, яке, по-перше, може бути здобутком лише конкретної професії, та, по-друге, завжди містить елемент оцінки – особистісний коефіцієнт, який надає форми всьому фактичному знанню, одночасно слугує для поєднання таких категорій як суб'єктивність і об'єктивність; ствердження присутності в кожному знанні когнітивних, емоційних, вольових зусиль конкретної особистості, де "особистісне професійне знання – це інтелектуальна самовіддача" [24]; визнання пріоритетності потреб і досягнень особистості в історії розвитку суспільства, які зумовляють унікальність життєвого шляху та досягнень кожного [24].

Вважаємо, що категорія особистісного професійного знання визначає соціально-філософський зміст освіти, який, на думку прихильників її особистісної професійної орієнтації, є засобом залучення людини до культури, що розвивається, та визначається тими особистісними та професійними якостями людини, що мають бути сформовані в результаті здійснення спільної діяльності.

Виходячи з цього, прихильники таких поглядів визначають такі компоненти змісту освіти: аксіологічний, метою якого є введення студентів у світ ціннісних професійних орієнтацій і надання їм допомоги у виборі особистісно професійно значущої системи таких орієнтацій; когнітивний, який забезпечує студентів науковими знаннями про людину, культуру, історію, природу, ноосферу на основі духовного розвитку; діяльнісно-творчий, який сприяє формуванню та розвитку в студентів різноманітних способів діяльності, творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості в праці, науковій, художній та інших видах діяльності; особистісний, який забезпечує врахування індивідуальних особливостей кожної особистості.

Ми виокремили функціональні компоненти організації позааудиторної навчальної діяльності студентів медичних коледжів, а саме: *мотиваційно-конструктивний, когнітивно-інтерпретивний, практично-професійний, оцінно-результативний* (рис. 2.8.). Розглянемо їх детальніше.



**Рис. 2 Функціональні компоненти організації позааудиторної навчальної діяльності студентів медичних коледжів.**

*Мотиваційно-конструктивний* компонент передбачає наступне.

Відомо, що поняття «мотив» означає спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, які викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість [6]. При цьому мотиви визначають спрямованість і пізнавальність ініціативи студента.

Багаторічний досвід власної педагогічної діяльності свідчить, що студенти, особливо перших курсів, які звикли в школі до захоплень та ігор на уроках, перестають активно працювати, їх інтерес, допитливість згасають. У таких випадках педагог підвищує вимогливість, а це позбавляє навчальний процес емоційного забарвлення і знижує активність студентів. Необхідно прагнути до єдності "внутрішнього та поверхневого інтересів" як рушійної сили процесу навчання [2]. При цьому під поверхневим інтересом ми розуміємо допитливість, яка легко збуджується зовнішніми факторами. Під внутрішнім – інтерес, який обумовлений духовними і професійними цінностями, цілями, особистим задоволенням [2]. Такий інтерес має стимулювати активність студентів на всіх етапах їх професійної підготовки. Кожний етап навчального процесу буде повним і ефективним тоді, коли він збагачує студентів не тільки знаннями, вміннями та навичками, але й забезпечує їх розвиток, активність у навчанні та суспільному житті. "Ефективність кожного етапу навчання, - стверджує Б.Т. Лихачев, залежить від

активізації включених у процес пізнання психічних процесів: відчуття, уяви, сприймання, мислення, пам'яті, почуття, мови" [10, с. 149].

Таким чином, навчання - це процес, у якому педагог передає, а студент засвоює соціальний досвід не просто шляхом представлення цього досвіду, а як стимулювання внутрішньої та зовнішньої мотивації навчання. Ця думка підтверджується у працях Л. А. Аврамчук, Е. В. Вергасова, П. Я. Гальперина, О. А. Дубасенюк, Т. М. Ільїної, А. В. Петровського, П. І. Підкасистого, Г. І. Щукіної, М. Д. Ярмаченко та інші.

При цьому потрібно відзначити той факт, що використання у процесі позааудиторної навчальної роботи елементів механізмів діяльності інтелекту знімає необхідність поділу навчання на два етапи - засвоєння знань та застосування знань. «Знання, засвоєні у діяльності, є стійкими, і засвоєння проходить вражаюче легко та швидко», - вважає П. Я. Гальперін [2, с. 66].

*Когнітивно-інтерпретивний організаційний компонент* позааудиторної навчальної діяльності студентів медичного коледжу спрямований на способи сприйняття та пізнання нових знань, умінь, які є позапрограмовими, розуміння як вести себе в певній навчальній, а потім професійній ситуації, знання індивідуальних форм позанавчальної діяльності, передбачення накопичення певних фахових знань на основі предметних. Тут також відчувається процес накопичення нових цінностей.

Процес формування цінностей іде за схемою: соціальні цінності, моральні цінності, професійні цінності, "Я - цінності".

Це може відбуватися наступним чином: залучення студентів до системи відносин усіх суб'єктів навчально-виховного процесу; набуття та вдосконалення комплексу духовних, професійних та інших цінностей, потрібних у медичній професії, практичне оперування студентами ними під час повсякденної діяльності та закріплення їх на підсвідомому рівні; ефективний вплив цієї поведінки на результати життєдіяльності; формування і розвиток мотивації постійного морального самовдосконалення та розвитку щодо майбутньої професії.

Завдання викладача при цьому такі:

- організація позааудиторної навчальної діяльності відповідно до особистісно-зорієнтованого підходу, який передбачає суб'єктні взаємовідносини його учасників;

- створення позитивної мотиваційної установки у майбутніх медиків на оволодіння системою моральних та професійних цінностей;

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

---

- сприяння підвищенню рівня сформованості цінностей, знань, умінь, навичок у майбутніх професійних ситуаціях.

*Когнітивно-інтерпретивний функціональний компонент* нашої моделі розглядаємо як систему засвоєння у процесі навчання знань із теорії і практики переробки інформації (аналіз інформації, що поступає, порівняння, узагальнення, синтез, розробка варіантів використання інформації та прогнозування результатів реалізації вирішення проблемної ситуації, генерування та прогнозування застосування нових знань та умінь, взаємодія їх з наявними базами знань, організація, зберігання та відновлення інформації, знань, умінь, навичок в довгостроковій пам'яті, шляхом формування їх значущості у професійній компетентності студентів.

Когнітивно-інтерпретивний компонент, окрім теоретичних знань, умінь і навичок оперувати з інформацією, навчальними об'єктами і т.п., включає в себе знання способів одержання знань та їх передачі, вільне володіння навичками опрацювання нових знань та роботи з навчальними об'єктами, які відповідно впливають на навички вдосконалення професійних знань і умінь, знання міждисциплінарних зв'язків.

Рівень розвитку когнітивно-інтерпретивного компоненту визначається повнотою, глибиною, системністю знань та вмінь в певній предметній області.

Студент може успішно вирішувати професійні завдання, що стоять перед ним, володіти і використовувати необхідні знання щодо предмету своєї діяльності, знає способи, засоби, прийоми, методи вирішення цих завдань. Таким чином, розглянутий компонент нашої моделі визначає когнітивну та інтерпретивну складові і розкривається як наявність навчальних предметних знань, умінь і навичок та здатність особистості застосовувати їх в майбутній професійній діяльності.

*Практично-професійний функціональний компонент* моделі організації позааудиторної навчальної діяльності студентів включає в себе таку організацію позааудиторної навчальної діяльності, щоб студенти змогли встановити зв'язок між окремими частинами вивченого матеріалу з професійними знаннями та вміннями. Викладачі створюють умови й моделюють навчально-пізнавальну ситуацію, у якій необхідно застосовувати прийоми розумової діяльності студента, а саме аналізу, синтезу, індукції, дедукції тощо. Повинна бути усвідомленість студентами виконання кожного логічного кроку для більш глибокого вивчення навчального матеріалу.

Позааудиторна навчальна діяльність в медичних коледжах



здійснюється за допомогою різних форм та видів. Філософське розуміння поняття «форма» є складовою загальної категорії «зміст і форма», які перебувають у взаємозв'язку: зміст є стороною цілого, що визначає єдність усіх складових елементів об'єкта, його властивостей, внутрішніх процесів, зв'язків, суперечностей і тенденцій, а форма є способом існування й вираження змісту. Термін "форма" вживається також для визначення внутрішньої організації змісту й тому пов'язаний з поняттям "структура" [24]. Тобто форми позааудиторної діяльності залежать від її змісту. І, навпаки, згідно з формами та видами позааудиторної навчальної діяльності, що використовуються, можна визначити яким змістом вона наповнюється. Основне при формуванні даного компоненту – виробити практичні вміння та навички, сформовані на основі предметних знань, але які потрібні при виконанні професійно спрямованих завдань.

*Оцінно-результативний компонент* моделі організації позааудиторної навчальної діяльності студентів полягає в усвідомленні власного рівня саморегуляції особистості, при якому життєва функція самосвідомості полягає в розширенні самосвідомості, самореалізації, самовихованні. Тут повинні проявитись проєктивні та конструктивні вміння студента.

Проєктивні вміння проявляються у сформованості вмінь самостійно, без допомоги викладача, планувати, організовувати і без помилок виконувати медичні процедури та маніпуляції, проводити в межах своєї компетентності обстеження і надавати першу медичну допомогу.

Конструктивні вміння проявляються в повноті і мобільності знань.

Повнота знань (за І. Я. Лернером, Б. І. Коротяєвим, В. О. Онищуком та іншими) - це «сукупність усіх знань студента про об'єкт, який вивчається відповідно до навчальної програми» [9, с. 13]. Треба відзначити, що І. Я. Лернер не визначає характеру знань: чи це знання-інформація, чи знання-готовність, чи знання-вміння. У нашому дослідженні розглядаємо повноту знань у широкому аспекті, коли «є весь комплекс теоретичних і практичних знань та вмінь їх застосувати» [9, с. 79].

У педагогічній літературі охарактеризовано систему якостей знань, але зазвичай немає орієнтації на її професійну спрямованість і рівні сформованості. У нашому дослідженні такі характеристики повноти і мобільності знань, ураховуючи спрямованість і специфіку навчального процесу в медичному

коледжі, є основними показниками ефективності формування професійної спрямованості навчання.

Оцінно-результативний компонент проявляється в пізнавальній самостійності студентів медичних коледжів.

Під пізнавальною самостійністю більшість авторів, які досліджували процес її розвитку і формування (А. М. Алексюк, М. В. Данилов, В. А. Козаков, І. П. Підласий, Г. І. Щукіна, П. Юцкячिवене), вважає, що це особистісна властивість, яка характеризує взаємозв'язок між зовнішньою і внутрішньою визначеністю (зовнішнім регулюванням і саморегулюванням) її дій, що виконуються у суспільних інтересах. Студент у процесі пізнання діє самостійно при виконанні вимог, запропонованих йому під час навчання, тоді, коли він, майже не спираючись на педагогічне наставництво, прагне та вміє виконувати вимоги інших осіб, або вирішувати завдання, поставлені перед собою (за своєю ініціативою) на основі розуміння теоретичних і практичних положень, ураховуючи суспільний контекст своїх дій, одержуючи велику користь особисто для себе.

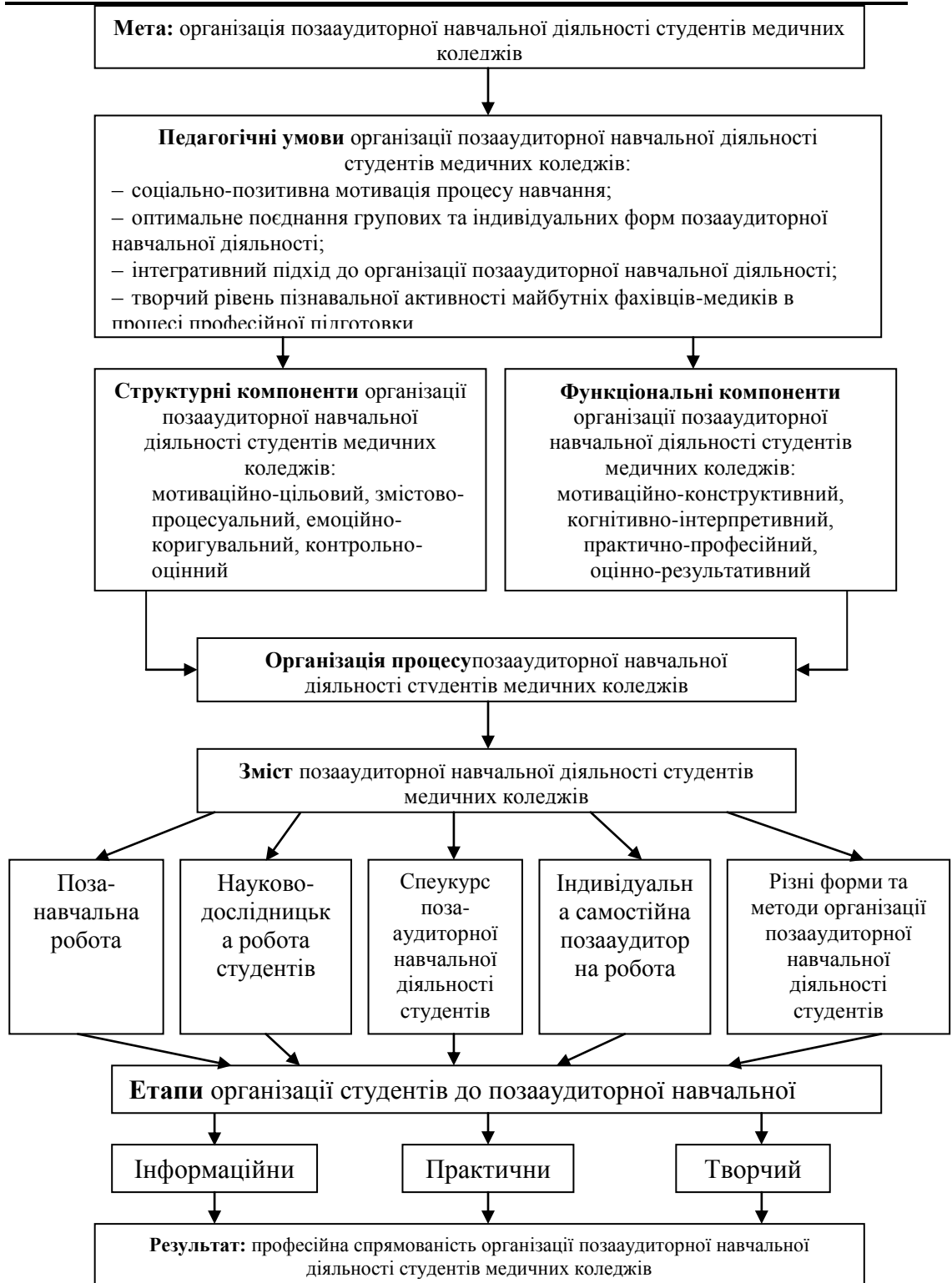
Оцінно-результативний компонент реалізується в таких формах позааудиторної навчальної діяльності як самостійне написання науково – дослідницьких робіт професійної спрямованості, участь в предметних олімпіадах, конкурсах, підготовка виступів, статей, повідомлень на науково – практичних конференціях тощо.

Таким чином, суттєвою проблемою було не застосування в організації позааудиторної навчальної діяльності студентів різних форм і методів навчання, а саме процес її організації викладачем, який би давав установку студентам на усвідомлення значущості цієї діяльності, розуміння її важливості для майбутньої професійної діяльності. Тому, позааудиторна навчальна діяльність формує систему ставлення студентів до навчання, до професії, до самих себе.

При аналізі цієї діяльності головним завданням виступає співвідношення мети, засобів, результатів пізнавального інтересу та професійної взаємодії. Теоретичні основи запропонованої нами експериментальної моделі організації позааудиторної навчальної діяльності студентів відображено у вигляді схеми (рис. 2.9.).

Упровадження моделі організації позааудиторної навчальної діяльності студентів медичних коледжів відбувається через системний підхід до навчання. Тому реалізацію моделі ми пропонуємо через введення в навчальний процес професійної підготовки майбутніх медиків розробленого нами спецкурсу

*ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ*



**Рис.3 Модель організації позааудиторної навчальної діяльності студентів медичних коледжів**

"Позааудиторна навчальна робота студентів – майбутніх медиків у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін" в об'ємі 36 годин, з них: лекції – 8 год., практичні заняття – 16 год., самостійна робота – 12 год.

Мета даного спецкурсу – ознайомити студентів з сутністю, видами, формами та методами позааудиторної навчальної діяльності.

Спецкурс передбачає підготовку студентів до кращого засвоєння професійно-орієнтованих дисциплін, прагнення до самостійної та науково-дослідної роботи.

Спецкурс направлений на активізацію студентів в організації позааудиторної навчальної діяльності. Освоєння спецкурсу є успішним за умови використання різних видів і форм позааудиторної навчальної діяльності: ігрової (рольові, ділові ігри, участь у спонтанних комунікативних ситуаціях тощо), дискусійної (диспут, мозкова атака, діалог, полілог і т.д.), гурткової (предметні гуртки, факультативи, індивідуальні та групові заняття з базових навчальних предметів), участі у конференціях, проектних роботах тощо.

Відповідно ефективність впровадження нашої моделі повністю залежить від функціонування кожного її окремого компонента, серед яких ми виділяємо мету, педагогічні умови, функціональні (мотиваційно-конструктивний, емоційно-комунікативний, когнітивно-інтерпретативний, практично-координаційний і контроль-коригувальний) та структурні (мотиваційно-ціннісний, діагностико-проектувальний, інформаційно-контекстуальний, діяльнісно-процесуальний і рефлексивно-аналітичний) компоненти та впровадження в навчальний процес розробленого спецкурсу «Організація позааудиторної навчальної діяльності студентів в медичному коледжі».

### ***Література:***

1. Березюк О. С. Моделювання педагогічних ситуацій як метод підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями : [монографія] / О. С. Березюк. – К. : Академія, 2003. – 160 с.
2. Гальперин П. Я. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач / П. Я. Гальперин, В. А. Данилова // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 31–38.
3. Данилов М. А. Методологические основы построения педагогической теории / М. А. Данилов, В. Н. Малинин //

Советская педагогика. – 1972. – № 2. – С. 68–84.

4. Донченко М. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / М. В. Донченко. – Харків, 2004. – 22 с.

5. Загвязинский В. Й. Движущие силы процесса обучения / В. Й. Загвязинский // Советская педагогика. – 1973. – № 6.

6. Загальна психологія : навч. посіб. / [О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека]. – К. : ЦУЛ, 2012. – 296 с.

7. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С. Ф. Клепко. – Київ–Полтава–Харків : ПОПОПП, 1998. – 360 с.

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

9. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

10. Лихачев Б. Т. Философия воспитания : спец. курс / Б. Т. Лихачев. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 335 с.

11. Мельник М. В. Формування професійних знань учнів професійних училищ у процесі позаурочної роботи з природничо-математичних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 Мельник Миола Васильович. – Вінниця, 2005. – 185 с.

12. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 219 с.

13. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособ. / [под ред. Н. В. Кузьминой]. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с.

14. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. – [3-е изд., стереотип.]. – М. : КомКнига, 2006. – 200 с.

15. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М. Монтессори; [пер. Р. Лансберга]. – М.: Книгоиздат. „Работник просвещения”, 1962 – 199 с.

16. Онучак Л. В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. В. Онучак. – К., 2002. – 21 с.

*ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

---

17. Педагогіка / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Вища школа, 1986. – 544 с.
18. Педагогіка. Новый курс : в 2 кн. / [И. П. Подласый]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – 576 с.
19. Полани М. Личностное знание на пути посткритической философии / М. Полани ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1985. – 344 с.
20. Положення про державний вищий заклад освіти: Постанова Кабінету Міністрів № 1074 від 5.04. 1996. – 20 с.
21. Ричардсон Г. Образование для свободы / Г. Ричардсон. – М.: Просвещение, 1997– 210 с.
22. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – [2-е изд.]. – М. : Педагогіка, 1984. – 96 с.
23. Слостенин В. О. Педагогіка / В. О. Слостенин. – М. : Просвещение, 1977. – 362 с.
24. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)[Электронный ресурс]/ [ред. Э. Г. Азимов, А. И. Шукин]. – Режим доступа : <http://www.slovari.gramota.ru>.
25. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогіка, 1990. – Т. 4. – 528 с.
26. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 18–41.

## **2.5. МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ В МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ**

Модель – це знакова система, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати цілісно його структуру, функціонування і зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження. Шляхом моделювання можна відтворити не тільки статику дидактичного процесу, а і його динаміку. Наявність науково обґрунтованої моделі навчального процесу дозволяє прогнозувати його розвиток. А це особливо важливо для освітнього процесу, адже в ньому обов'язково потрібно передбачати й прогнозувати майбутній позитивний результат. Професійна освіта готує студента до майбутньої фахової діяльності, тому вона має бути динамічною, своєчасно реагувати на соціальні запити і готувати молоде покоління до повноцінного життя. Всього цього можна досягти завдяки дидактичному моделюванню.

Модель дидактичного процесу – це еталонне уявлення про навчання учнів, його конструювання в умовах професійної освіти. І. А. Зязюн і Г.С Сагач визначають такі вимоги до сучасної дидактичної моделі: вона має бути об'єктивною (відображати суттєве); суб'єктивною (відображати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта); нормативною (відображати бажане); інтерактивною (передбачати діалог зі студентом); адаптивною (приспосуватись до індивідуальних особливостей студента).

Модель дидактичного процесу, на думку дослідників, визначає цілі, основи організації навчання у різноманітних професійних навчальних закладах і може бути структурною, динамічною, факторною, функціональною і соціально-технологічною.

«Дидактичне моделювання – це система дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень пізнавального перетворювального об'єкта (природного чи соціокультурного)» [1].

Об'єктами дидактичного моделювання виступають природні та штучні системи, а суб'єктом – сама людська свідомість.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті ставить надзвичайно важливі завдання перед вітчизняною системою професійної освіти. Вони співзвучні із

завданнями європейської школи, які були визначені в доповіді Жака Делора на засіданні міжнародної комісії «Освіта ХХІ століття»: навчитися жити разом, набувати знань, працювати, навчати навчатися, працювати.

Для оптимальної реалізації цих завдань у системі професійної освіти потрібно мати чітку науково-теоретичну основу для розробки функціонально-структурної моделі підготовки майбутнього медичного працівника до професійної спрямованості навчання.

Аналіз сучасних дидактичних концепцій свідчить, що в основі обґрунтування певної моделі має бути ідея забезпечення суб'єктності майбутнього фахівця у дидактичному процесі, у професійній діяльності.

Це твердження ґрунтується на положеннях особистісно-зорієнтованого навчання, яке визнає за студентом право на самовизначення й реалізацію у пізнанні через оволодіння способами навчальної роботи [2]. Ця концепція ґрунтується на дослідженнях К. А. Абульханової-Славської, Г. А. Балла, І. Д. Беха, В. В. Давидова, В. О. Моляко, А. В. Петровського, В. Рибалка, В. Татенка, Т. Титаренко, І. С. Якиманської та інших.

У нашому дослідженні ми спираємося на думку О. І. Пометун про те, що будь-яка інтерактивна модель навчально-виховного процесу передбачає використання інтерактивних технологій і різних форм організації навчання та виховання [3].

В основу розробленої нами *функціонально-структурної моделі забезпечення професійної спрямованості навчання* покладена така організація навчального процесу, яка не допускає пасивності студента і характеризується певними функціональними та структурними компонентами [1].

Функція визначається як завдання, обов'язки, пов'язані з діяльністю, посадою людини [2], явище, що залежить від іншого, основного явища, і є формою його виявлення.

Отже, характерними ознаками моделі є процеси програмування, проектування, конструювання, прогнозування, моделювання, спрямовані на упорядкування педагогічного середовища.

На думку Б. Т. Лихачова, модель реалізується в технологічних процесах, що становлять визначену систему технологічних одиниць, орієнтованих на конкретний педагогічний результат. Технологічним процесом в освіті насамперед є навчання, тому потрібно розглядати поняття «моделі» [4].



## *ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ*

---

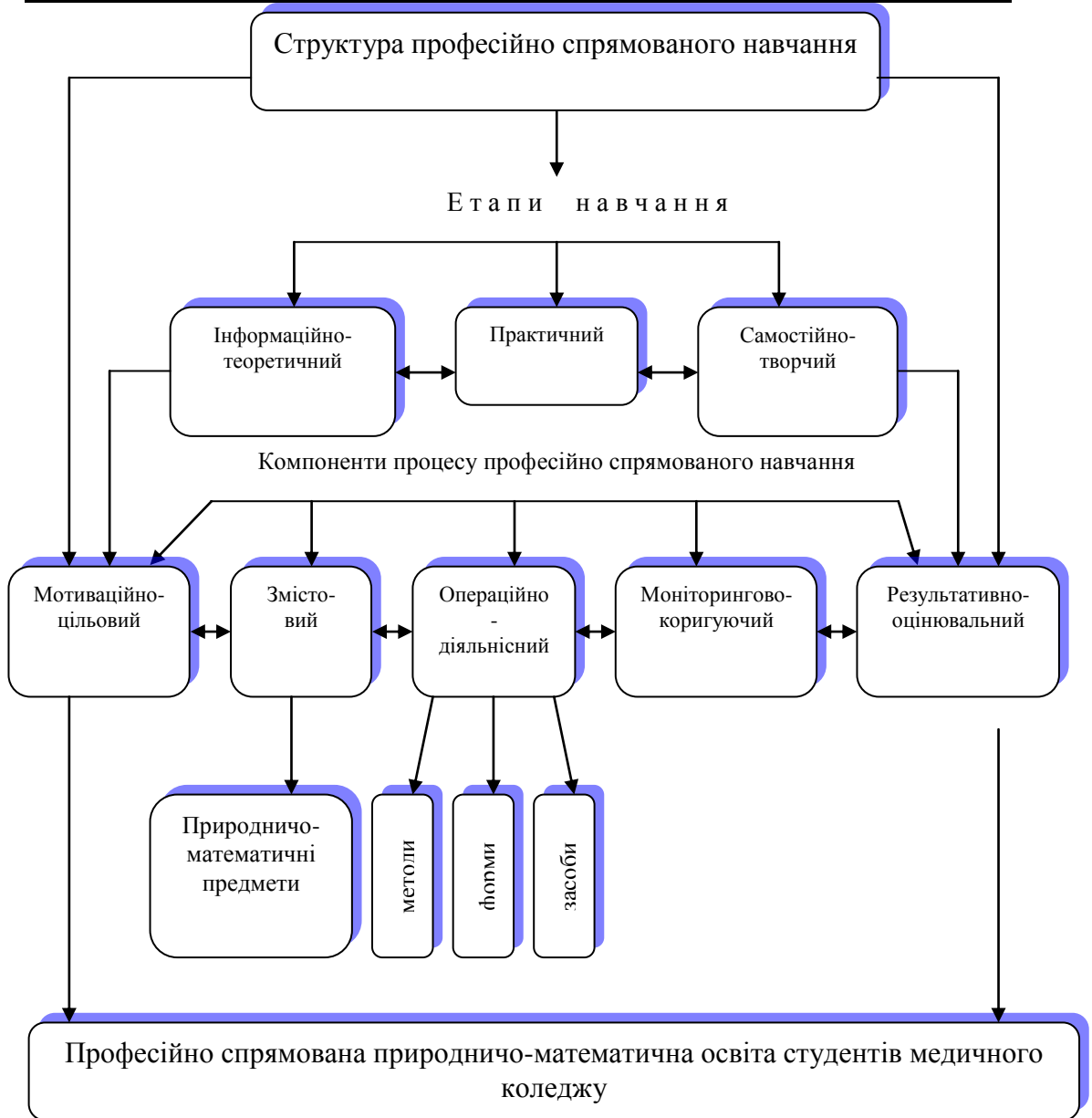
За визначенням В. В. Серікова, модель – це законовідповідна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і якій притаманний більш високий ступінь ефективності, надійності та гарантованості результату, ніж традиційним способам навчання [5].

Під моделлю професійної спрямованості навчання предметів природничо-математичного циклу в медколеджі ми розуміємо комплекс взаємопов'язаних елементів навчального процесу, що забезпечують формування в майбутніх студентів системи знань і вмінь з природничо-математичних дисциплін для майбутнього професійного виконання загальних і специфічних функцій молодшого медичного працівника.

При створенні моделі ми спиралися на концептуальні положення «Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті», Закону України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Державної програми «Вчитель», Концепції професійної освіти про формування інтелектуальної сфери професійної спрямованості молоді на сучасному етапі. Структуру навчальної професійної активності студента медколеджу підсилює цілісність педагогічної системи і, як стверджують В. М. Каган, І. А. Січеніков, підвищує стійкість процесу розвитку навчально-пізнавальної діяльності як цілісної динамічної системи, яка формує пізнавальну активність студента медичного коледжу.

Це ставить питання про цілісний підхід до професійної спрямованості навчання студентів медичного коледжу, вимагає розгляду кожного із компонентів структури професійної спрямованості навчання з позиції організованості та впорядкованості як основних характеристик цілісності. Структурно-діяльнісний підхід до професійної спрямованості навчання студентів медичного коледжу свідчить, що цей процес відбувається у тісному взаємозв'язку з навчально-пізнавальною діяльністю студента медичного коледжу і має свою структуру та специфічні особливості.

Загальна структура навчально-пізнавальної діяльності розкривається у працях А. М. Алексюка, С. І. Архангельського, Ю. К. Бабанського, Б. І. Коротяєва, В. О. Онищука. Ми розробили модель професійної спрямованості навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі (див. рис. 1).



**Рис. 1** Модель професійно спрямованого навчання предметів природничо-математичного циклу студентів медичного коледжу

У процесі конструювання моделі професійної спрямованості навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі були виділені такі етапи:

- визначення інваріантної та варіативної частин, згідно з вимогами вищої освіти;

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

---

- визначення особливостей професійної спрямованості навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі та уточнення варіативної частини моделі;
- структурування виділених складових моделі (створення структурних одиниць, компонентів, інтегрованих курсів навчальних дисциплін);
- апробація моделі, її оновлення та рекомендації з упровадження.

Розгляд змісту навчання як цілісної структури диктує необхідність комплексної організації навчального процесу, органічної єдності різних форм навчання, взаємозв'язку лекційних, семінарських і практичних занять, поєднання навчальних занять та педагогічної практики.

Необхідність інтенсифікації навчально-виховного процесу з педагогіки, тобто більш ефективного вирішення завдань за порівняно нетривалий проміжок часу, вимагає сьогодні встановлення доцільного співвідношення різних форм навчальних занять з метою усунення непотрібного дублювання навчального матеріалу, подолання формалізму у викладанні педагогіки.

Однією з ознак комплексності є синтетичний характер змісту навчання, що узагальнює предметні знання й уміння з позицій єдності методів наукового пізнання природи і навчально-виховних завдань.

*На першому етапі* ми повинні враховувати сучасний процес стандартизації освіти. Проект стандарту передбачає виділення двох частин у змісті вищої освіти – інваріантної і варіативної.

Інваріантна частина змісту забезпечувала обов'язковий обсяг і рівень знань, навичок та умінь, потрібний для високого рівня фаху молодого спеціаліста.

Варіативна частина змісту будується за принципом диференціації, враховує рівень інтелектуального розвитку студента. У нашому дослідженні інваріантна частина передбачає отримання знань з державних нормативних документів щодо цілей та завдань професійної спрямованості навчання; філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури з проблеми професійної спрямованості навчання; інноваційних підходів до змісту та форм організації навчально-виховного процесу; сучасних досліджень з проблем дидактики, змісту освіти в сучасній зарубіжній школі, передового педагогічного досвіду з професійної спрямованості навчання предметів різних циклів; завдань та організації викладання

## ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

---

дисциплін природничо-математичного циклу на основі системного підходу, передового педагогічного досвіду, особливостей педагогічної діагностики тощо.

*Другий етап* пов'язаний з визначенням особливостей професійної спрямованості навчання в медичному коледжі. Для цього ми проаналізували реальний стан професійної спрямованості навчання в медичному коледжі, вивчили результати опитування студентів, викладачів медколеджів, передового педагогічного досвіду, проаналізували програми, підручники природничо-математичних предметів, особливості організації викладання предметів природничо-математичного циклу в медичних коледжах.

Реалізація професійної спрямованості викладання предметів природничо-математичних дисциплін у медичних коледжах вимагає розроблення і відповідних засобів.

Нами запропоновано основні положення професійної спрямованості викладання предметів природничо-математичних дисциплін, розроблено і апробовано на практиці структурні схеми, визначено основи комплексного підходу до вивчення природничо-математичних дисциплін, розроблено комплексне дидактичне забезпечення професійної спрямованості навчання, структурування змісту природничо-математичних дисциплін, проведено експериментальну перевірку сутності та особливостей змістового й процесуального аспектів знань і вмінь студентів медичних навчальних закладів з природничо-математичних дисциплін.

Природовідповідність у медицині вимагає від студентів – майбутніх медичних працівників – засвоєння бази природничо-математичних знань і вмінь, які необхідні у майбутній професійній діяльності. Систематичність засвоєння безлічі фактів, понять та суджень у процесі вивчення студентами предметів природничо-математичного циклу відбувається відповідно до логічного зв'язку та раціональної послідовності і відображає логіку змісту навчального матеріалу. Мотивація у вивченні природничо-математичних предметів сприяє розумовій активності студентів і робить можливим формування елементів професійного мислення майбутнього медичного працівника на основі спільної логіки природничо-математичних наук. Професійна спрямованість навчання за індивідуальними особливостями та рівнем базової підготовки підвищує результативність навчальної діяльності студентів. Узагальнення професійно важливих понять під час вивчення предметів

природничо-математичного циклу відбувається з урахуванням рівня підготовки студентів.

На цій основі нами виділено вимоги до відбору навчального матеріалу за професійною спрямованістю: фундаментальність відібраних понять у кожному предметі природничо-математичного циклу, значущість їх для майбутньої професійної діяльності; доступність навчального матеріалу для студентів з різним рівнем базової підготовки; рівень системності вихідних понять; спорідненість, взаємозв'язок понять у різних природничо-математичних дисциплінах (математиці, фізиці, хімії, біології та ін.); співвідношення рівня складності навчального матеріалу з урахуванням індивідуальних можливостей студента; відповідність змісту та обсягу компонентів структурованого навчального матеріалу навчальним планам і програмам тощо.

Розглянемо структурно-функціональні компоненти нашої моделі.

*Мотиваційно-цільовий компонент* включає в себе усвідомлення студентами значущості природничо-математичних знань та вмінь для майбутньої професії.

Забезпечення професійної спрямованості змісту взагалі і природничо-математичного зокрема має важливе мотиваційне значення для професійного становлення майбутніх медичних працівників. Підготовка сучасного медичного працівника спрямована на формування у нього значного запасу знань і вмінь, зінтегрованих на основі природничих та фахових дисциплін. Сучасний медичний працівник повинен уміти на основі загальнотеоретичних знань з фізики, хімії і біології засвоювати знання з фахових дисциплін, уміти поповнювати та творчо розвивати знання у галузі діагностики та лікування, які базуються передусім на загальнотеоретичній підготовці.

Мотив – досить складне утворення, яке погоджує різні види спонукань: потреби, прагнення, цілі, установки, ідеали; тому до цього компонента моделі вміщено певну кількість показників, що розширюють і характеризують уявлення про професійну спрямованість навчання.

Відомо, що поняття «мотив» означає спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, які викликають активність суб'єкта і визначають його спрямованість. При цьому мотиви визначають спрямованість пізнавальної ініціативи студента. «Мотиви, або мотивація, розглядаються у психології як причини, що визначають вибір спрямованості поведінки і діяльності

суб'єкта» [2]. Мотиви спонукають студента активно шукати шляхи і засоби задоволення викликаної у нього спраги до знань, тобто «інтерес і мотиви виступають як постійний спонукальний механізм» [2], результатом якого є пізнавальна ініціатива. Психологічні дослідження свідчать про те, що пізнавальна ініціатива «породжується потребою як джерелом активності, скеровується усвідомленою метою як регулятором активності» [2].

Багаторічний досвід власної педагогічної діяльності свідчить, що студенти, особливо перших курсів, які звикли в школі до захоплень та ігор на уроках, перестають активно працювати, їх інтерес, допитливість згасають. У таких випадках педагог підвищує вимогливість, а це позбавляє навчальний процес емоційного забарвлення і знижує активність студентів. Необхідно прагнути до єдності «внутрішнього та поверхневого інтересів» як рушійної сили процесу навчання. При цьому під поверхневим інтересом ми розуміємо допитливість, яка легко збуджується зовнішніми чинниками. Під внутрішнім – інтерес, який зумовлений духовними і професійними цінностями, цілями, особистим задоволенням. Такий інтерес має стимулювати активність студентів на всіх етапах їх професійної підготовки. Кожний етап навчального процесу буде повним і ефективним тоді, коли він збагачує студентів не тільки знаннями, навичками та вміннями, але й забезпечує їх розвиток, активність у навчанні та суспільному житті. «Ефективність кожного етапу навчання, – стверджує Б. Лихачов, – залежить від активізації включених у процес пізнання психічних процесів: відчуття, уяви, сприймання, мислення, пам'яті, почуття, мови» [6].

Таким чином, навчання – це процес, у якому педагог передає, а студент засвоює соціальний досвід не просто шляхом представлення цього досвіду, а як стимулювання внутрішньої та зовнішньої мотивації навчання. Ця думка підтверджується у працях Л. А. Аврамчука, В. М. Вергасова, П. Я. Гальперина, Т. І. Ільїної, А. В. Петровського, П. І. Підкасистого, Г. І. Шукіної та ін. При цьому потрібно відзначити той факт, що використання у процесі навчання елементів механізмів діяльності інтелекту знімає необхідність поділу навчання на два етапи – засвоєння знань та їх застосування. «Знання, засвоєні у діяльності, є стійкими, і засвоєння проходить вражаюче легко та швидко», – вважає П. Я. Гальперін [7].

Змістовий компонент моделі забезпечує фундаментальність відібраних понять, що становлять основи медичних знань,

значущість їх для майбутньої професії, освітні компоненти студента на основі суб'єктивного досвіду.

У процесі теоретичного обґрунтування прийомів добору основних змістових одиниць теми чи розділу домінуючими, на наш погляд, є:

- урахування базових знань студентів, набутих у процесі попереднього вивчення предметів природничо-математичного циклу, виявлених методом вступного тестування;

- добір навчального матеріалу з урахуванням наступності у навчанні на базі планів та програм з природничо-математичних і базових навчальних дисциплін;

- необхідність єдності та взаємозв'язку понять у ланцюжку: базові знання з предмета та споріднених дисциплін, професійна спрямованість змісту навчального матеріалу, забезпечення формування елементів професійно значущих для майбутнього медичного працівника.

Основною складовою змістового компонента моделі є знання. Вищим рівнем методології науки, що досліджує процес формування знань, виступає філософська методологія. «Знання» – категорія загальнофілософська. Згідно з концепцією системно-діяльнісного підходу, знання є основою теоретичної і практичної підготовки вчителя до здійснення ним професійної діяльності.

Розкриваючи сутність терміну «знання», можна сказати, що він має декілька смислових значень. Знання можуть виступати як результат наукового пізнання, так і предмет засвоєння.

П. Копнін, аналізуючи знання як наукове досягнення сутності природних та соціальних явищ, писав: «Знання – це сукупність ідей людини, в яких виражається теоретичне оволодіння нею предметом» [8].

У цьому контексті знання повною мірою належить до навчального пізнання. Тому у педагогічній науці це поняття часто визначають як розуміння, фіксування в пам'яті та вміння відтворити основні факти науки й відповідні наукові узагальнення (правила, закони, теорії тощо). По-друге, поняття «знання» вживається у широкому й вузькому значеннях. У широкому значенні – це комплекс теоретичних і практичних знань, їх застосування у різних сферах діяльності; у вузькому значенні (в окремій галузі науки) – це понятійно-фактична складова навчального матеріалу, яка вміщує низку взаємопов'язаних фактів, закономірностей, теорій, узагальнень, термінів.

По-третє, за повнотою та глибиною охоплення об'єкта пізнання виділяють два рівні засвоєння знань – емпіричний та теоретичний. Емпіричний рівень знань становлять факти, одержані безпосередньо із спостережень та експериментальної діяльності, тобто з практичного досвіду. Теоретичний рівень відображає об'єкт з боку його зв'язків та закономірностей, що здобуті не лише з досвіду, але й шляхом абстрактного мислення.

Розглядаючи поняття «знання» як предмет засвоєння, можна виділити три взаємопов'язані аспекти: теоретичний (факти, теоретичні ідеї і поняття); практичний (уміння і навички застосування знань у певній сфері діяльності); світоглядно-моральний (світоглядні та морально-етичні ідеї, що вміщені у знаннях).

У контексті виявлення професійної спрямованості кожного поняття у системі знань важливим є встановлення їх місця. Воно є визначальним не тільки для засвоєння навчального матеріалу, але й для розкриття існуючих об'єктивних зв'язків, оскільки процесові добору основних змістових одиниць передуює велика навчальна робота. Велике значення у ньому має робота з підручником. Суть цієї роботи зводиться до вичленення основного понятійного апарату, вивчення логіки побудови суджень і доказів. У нашому підході це проявляється при визначенні з базових знань професійних, коли з безлічі пов'язаних елементів навчального предмета шляхом інтеграції змісту та знань формується цілісна система професійних знань.

Знання, у свою чергу, забезпечують розвиток пізнавальної ініціативи і самостійності. Отже, наявність структурно-функціональних взаємозв'язків між компонентами процесу професійної спрямованості навчання дає підстави зробити висновок про його цілісність. Одночасно це свідчить про необхідність комплексного і різнорівневого підходу до розроблення критеріїв професійної спрямованості навчання студентів медичного коледжу і оцінювання її сформованості через навчальні досягнення студентів, прояв знань, навичок та вмінь.

Зробивши такий висновок, необхідно відзначити, що сформованість знань, навичок та вмінь з предмета, що вивчається як самостійний компонент, розглядається у В. П. Беспалько, О. О. Кіяшко, Б. І. Коротяєва. Вони акцентували увагу на потребі формування у студентів навичок і вмінь двох типів: специфічних (математичних, природничих тощо) і загально-предметних (системи прийомів мислення, вміння зосереджувати увагу, запам'ятовувати, аналізувати).



## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

---

Автори визначили сферу реалізації змістового компонента – навчальну діяльність з предмета, у процесі викладання якого педагог керує її формуванням.

Як самостійну, невід’ємну складову, повноту і мобільність знань, навичок і вмінь з навчальної дисципліни визначають Т. А. Алексєєнко і А. І. Остапенко, які вважають, що прояв цієї якості визначається наявністю або відсутністю прогагин у засвоєнні програмового матеріалу; здатністю переносити алгоритм розв’язання однієї задачі на іншу; ступенем оволодіння знаннями, навичками та вміннями понад програму. При такому підході під повнотою і мобільністю знань студента медичного коледжу під час вивчення професійно-орієнтованих дисциплін природничо-математичних предметів ми розуміємо обсяг і рівень знань, навичок та вмінь, здобутих студентом при оволодінні програмовим матеріалом, що свідчить про адекватний рівень вільного творчого розвитку його особистості. Повнота і мобільність знань, навичок та вмінь студента медичного коледжу проявляється також через наявність або відсутність прогагин у знаннях природничо-математичних та спеціальних дисциплін; у здатності переносити отримані знання на виконання нових, зокрема, творчих загальномедичних та клінічних завдань; у здатності розв’язувати навчально-пізнавальні задачі, в умінні планувати свою навчально-професійну діяльність, попереджувати помилкові дії.

Сформованість повноти та мобільності знань як показника ефективності професійної спрямованості навчання студентів медичного коледжу дала змогу нам оцінити сформованість пізнавальної професійної активності, визначити її за результатами навчально-пізнавальної діяльності студента. Такий підхід свідчить про те, що професійна спрямованість у навчанні формується на такому ж рівні, на якому засвоюється досвід (знання).

Отже, єдність змісту і форми підвищує ефективність вирішення комплексу навчально-виховних завдань: системне вивчення об’єктів поєднується зі світоглядним узагальненням предметних знань, розвитком професійного мислення та пізнавально-ціннісного ставлення до узагальнених предметно-професійних знань. Крім того, розширюється спілкування, розвиваються співробітництво, взаємодопомога у процесі навчання.

*Операційно-діяльнісний компонент* включає, по-перше, конкретні навчальні дії та операції викладача, які він виконує під час проведення навчально-виховного процесу; по-друге, дії,

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

вчинки, поведінку студентів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін (тобто застосовуються різні методи, впроваджуються технології).

Професійна спрямованість навчання полягає в наступному:

- побудова блок-схем шляхом трансляції текстового матеріалу підручника (наприклад, синтез етанолу);

- розроблення інтегративних дидактичних одиниць;

- використання узагальнюючих таблиць для аналізу, класифікації і характеристики властивостей речовин, які вивчають за науково-понятійними ознаками з урахуванням майбутнього фаху, що призводить до активізації розумової діяльності, більш ефективного осмислення програмового матеріалу та формування професійних знань на пропедевтичному рівні;

- створення пакету контрольних матеріалів для самостійної роботи студентів з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей;

- застосування творчо-пошукових методів і створення на заняттях професійних ситуацій;

- добір наукових текстів та створення комплексу науково-методичних рекомендацій і вказівок до природничих дисциплін з урахуванням майбутньої професії;

- створення структурного аналога підручника. Текстова перевантаженість підручників з природничо-математичних дисциплін потребує схематизації текстового матеріалу. Це можливо за допомогою засобів наочного зображення (структурно-логічних схем, інтегративних дидактичних одиниць, символічних знакових моделей). Наприклад, гностичні вміння проявляються у сформованості вмінь визначати зміст своєї навчально-пізнавальної діяльності, набувати нових знань, які необхідні для розв'язання природничо-наукових і клінічних задач на заняттях з хірургії, терапії, акушерства, педіатрії.

Проективні вміння проявляються у сформованості вмінь самостійно, без допомоги викладача, планувати, організувати і без помилок виконувати медичні процедури та маніпуляції, проводити в межах своєї компетентності обстеження і надавати першу медичну допомогу.

Конструктивні вміння проявляються в повноті і мобільності знань.

Повнота знань (за І. Я. Лернером, Б. І. Коротяєвим, В. О. Онищуком та іншими) – це «сукупність усіх знань студента про об'єкт, який вивчається відповідно до навчальної програми». Треба відзначити, що І. Я. Лернер не визначає характеру знань:

чи це знання-інформація, чи знання-готовність, чи знання-вміння. У нашому дослідженні розглядаємо повноту знань у широкому аспекті, коли «є весь комплекс теоретичних і практичних знань та вмінь їх застосувати».

Під мобільністю знань студента медичного коледжу ми розуміємо готовність студента до перенесення знань у нові умови професійної сфери діяльності, вільне орієнтування в інформаційному просторі обраної спеціальності випускника медичного коледжу. Йдеться про формування вмінь переносу знань природничо-математичних дисциплін в спеціально створювані медичні ситуації та їх застосування при виконанні медичних процедур та маніпуляцій.

У педагогічній літературі охарактеризовано систему якостей знань, але зазвичай немає орієнтації на її професійну спрямованість і рівні сформованості. У нашому дослідженні такі характеристики повноти і мобільності знань, ураховуючи спрямованість і специфіку навчального процесу в медичному коледжі, є основними показниками ефективності формування професійної спрямованості навчання. Комунікативні вміння прослідковуються в ситуаціях, де потрібно проявити такт, встановити довірливі, дружні стосунки, визначити рівень впливу на ту чи іншу ситуацію.

Найкраще діяльнісний компонент, гностичні, конструктивні, проектувальні, комунікативні, організаційні вміння проявляються при застосуванні різних форм організації навчального процесу.

Найбільш поширеними у вищій школі формами організації навчального процесу є лекції, семінарські, практичні та лабораторні заняття. Залежно від мети та змісту заняття застосовувалася певна система методів навчання, яка має одночасно з виконанням освітньої функції професійно спрямовувати процес навчання на всіх його етапах. Лекція у вищому навчальному закладі є основним і найбільш поширеним методом і організаційною формою навчання. Саме на лекції цілеспрямовано формується інтерес до нового матеріалу, створюється проблема, яка трансформується у пізнавальне завдання.

Професійна спрямованість навчання студентів на семінарських, практичних і лабораторних заняттях багато в чому залежить від якості лекцій, що їм передують, насамперед від характеру викладання змісту лекції (репродуктивна чи проблемно-творча) та її організаційно-стимулюючої ролі.

## *ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

---

Результати аналізу літератури та досвіду підготовки майбутніх фахівців свідчать про те, що для професійної спрямованості навчання студентів на семінарських, практичних та лабораторних заняттях повинні створюватися особливі умови навчальної діяльності, характерні для її конкретного виду. Частина з них буде розвивати і зв'язувати внутрішню професійну спрямованість лекційного навчання із зовнішньою професійною спрямованістю студента у процесі практичної пізнавальної діяльності. Інші умови для професійної спрямованості навчання будуть створюватися залежно від мети і характеру занять, проблем, що виникли на цих заняттях, або шляхом прямої постановки пізнавальних завдань.

Ефективним засобом реалізації професійної спрямованості навчання студентів, особливо під час практичного навчання, є використання на практичних заняттях професійно-орієнтованих завдань та задач. Досвід показує, що "при проведенні практичних занять найбільш доцільним є використання двох способів професійної спрямованості навчання студентів. По-перше, розв'язання задач, враховуючи спеціальність студентів. По-друге, використання на практичних заняттях простого лабораторного обладнання і роздаткового матеріалу". Автори роботи переконливо на прикладах показують використання різнорівневих професійно-орієнтованих задач і роздавального матеріалу для професійної спрямованості навчання кожного студента або малих груп студентів. Це, як ми вважаємо, переконливо свідчить про можливість індивідуалізації і диференціації навчальної діяльності студентів.

Активізація пізнавальної діяльності студентів на лабораторних заняттях, як свідчить аналіз літератури, може здійснюватися на основі двох основних підходів. Один із них полягає в тому, що студентам перед лабораторною роботою пропонується для розв'язання дві-три задачі (проблеми) з теми заняття. При вирішенні таких задач створюються моделі використання лабораторної діяльності і процесів, що вивчаються. У студентів виникає істотний інтерес встановити, чи правильна ця модель, чи буде отриманий при розв'язанні задачі результат збігатися із отриманим результатом під час експерименту. Збіг чи розходження цих результатів – гарний привід для обговорення питань про адекватність моделі реальним процесам, про похибки при проведенні замірів, способи їх уникнення і т.д. Таким чином, якщо у виконанні лабораторної роботи передбачено розв'язати відповідні пізнавальні, професійно-орієнтовані задачі або ситуації, то

студентові не потрібно, як це часто буває, чітко виконувати методичні вказівки. Його підхід буде більш активним, усвідомленим і навіть творчим.

Професійна спрямованість буде більш високого рівня. Зіткнення з проблемою активізує мислення, «поштовхом при роботі за такою моделлю є парадоксальна ситуація...».

Інший підхід до активізації пізнавальної діяльності на лабораторних заняттях – проведення його у два етапи. Перший етап – ознайомлення й обґрунтування складу можливостей апаратури для вирішення задач або обґрунтування висунутої гіпотези, проблеми і т. ін. Після проведення такої підготовчої роботи, яка моделює майбутню практичну діяльність, студенти приступали до другого етапу, тобто до практичної реалізації запланованого завдання (розробленого й обґрунтованого способу діяльності з використанням підготовленої апаратури). Тут стимулюючим чинником зазвичай є можливість отримати результати, які підтверджують правильність поставлених завдань проведених дій. Це один із етапів ефективного формування інтегративних якостей професійної спрямованості.

*Моніторингово-коригуючий компонент* ґрунтується на таких умовах навчальної діяльності, які не допускають пасивності студента в навчально-виховному процесі.

Процес формування цінностей професійно спрямованого навчання предметів природничо-математичного циклу йде за схемою: соціальні цінності, моральні цінності, професійні цінності, «Я – цінності».

Це може відбуватися таким чином: залучення студентів до системи взаємин усіх суб'єктів виховання; набуття і вдосконалення комплексу моральних цінностей, потрібних у певній професії, практичне оперування ними під час повсякденної діяльності та закріплення їх на підсвідомому рівні; ефективний вплив цієї поведінки на результати життєдіяльності; формування і розвиток мотивації постійного морального самовдосконалення та розвитку.

Завдання викладача при цьому такі:

- організація навчально-виховного процесу відповідно до особистісно зорієнтованого підходу, який передбачає суб'єктні взаємовідносини його учасників;
- створення позитивної мотиваційної установки у майбутніх медичних працівників на оволодіння системою моральних та професійних цінностей;
- сприяння підвищенню рівня сформованості цінностей у майбутніх професійних ситуаціях.

## ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

*Результативно-оцінювальний компонент* проявляється в пізнавальній самостійності студента медичного коледжу. Під пізнавальною самостійністю більшість авторів, які досліджували процес її розвитку і формування (А. М. Алексюк, М. О. Данилов, В. А. Козаков, І. П. Підласий, Г. І. Щукіна), вважає, що це особистісна властивість, яка характеризує взаємозв'язок між зовнішньою і внутрішньою визначеністю (зовнішнім регулюванням і саморегулюванням) її дій, що виконуються у суспільних інтересах. Студент у процесі пізнання діє самостійно при виконанні вимог, запропонованих йому під час навчання, тоді, коли він, майже не спираючись на педагогічне наставництво, прагне та вміє виконувати вимоги інших осіб або вирішувати завдання, поставлені перед собою (за своєю ініціативою) на основі розуміння теоретичних і практичних положень, урахувавши суспільний контекст своїх дій, одержуючи велику користь особисто для себе.

У роботах Т. А. Алексеєнко, А. І. Остапенко, Б. Г. Скомаровського, В. П. Стельмашенко пізнавальна самостійність розглядається не тільки як структурний компонент пізнавальної активності, але і як її основна частина – «ядро». Авторами під пізнавальною самостійністю студентів за ступенем (рівнем) її прояву розуміється уміння самостійно розпізнавати, визначати і розв'язувати суперечності, що виникають у процесі пізнавальної діяльності студентів. При цьому ми відзначаємо, що пізнавальна самостійність у період професійного навчання є професійно спрямованою, оскільки в ній через професійно спрямовані мотиви та ініціативу реалізується професійний інтерес. Отже, ми вважаємо: важливою рисою результативності професійної спрямованості навчання студента медичного коледжу буде те, що він не тільки виконує навчальні завдання, а й вміло їх поєднує з професійною практикою.

Самостійна робота студентів, яку ми розглядаємо як «специфічний» вид пізнавальної діяльності, є вже не тільки педагогічним явищем, а «гносеологічним», є формою навчального та наукового пізнання. Внутрішнім змістом такої пізнавальної діяльності є самостійна побудова студентом способу досягнення поставленої перед ним навчальної мети, способу розв'язання пізнавальної задачі. Тому, як стверджує І. П. Підласий, активізація пізнавальної діяльності у процесі самостійної роботи студентів «як специфічної педагогічної конструкції визначається особливостями пізнавальних задач, втілених у конкретний зміст типів і видів самостійної роботи».

## *ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ*

---

Результати аналізу літератури та власного досвіду свідчать, що організація самостійної роботи студентів – це процес створення системи всіх елементів організаційно-психологічної структури навчальної діяльності, яка здатна забезпечити необхідні зовнішні та внутрішні (пізнавальні) умови для самостійної пізнавальної діяльності студента без допомоги викладача і відповідно до його індивідуальних особливостей. Одна із цілей самостійної роботи – формування професійної спрямованості навчання студента на всіх етапах цього специфічного виду діяльності. Тобто при організації самостійної роботи студентів повинна бути створена цілісна система, «у якій, – як стверджують відомі теоретики у галузі систем Р. Джонсон і Ф. Каст, – взаємодія частин важливіша за самі частини". А це означає, що цілісність системи самостійної роботи, як одного із основних етапів пізнавальної діяльності, має досягатися активністю самостійної пізнавальної діяльності на всіх її етапах. Зв'язуючим чинником самостійного професійного спрямування навчання при такому підході буде сформованість професійної активності студента на пропонованому рівні.

Високий рівень значущості всіх функціональних компонентів, а саме: мотиваційно-цільового, змістового, операційно-діяльнісного, моніторингово-коригуючого та результативно-оцінювального, склав підґрунтя розробки моделі професійної спрямованості навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі.

Нами розроблено експериментальну програму організації дослідження, яка базується на введенні на I-II курсах усіх спеціальностей, що вивчаються в медколеджі, спецкурсу «Професійна спрямованість навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі» (додаток 3). Він складається з 36 годин (6 – лекційних, 20 – практичних, 6 – лабораторних, 4 години самостійної роботи).

Відповідно до програми експериментальної роботи та спираючись на визначені функціональні компоненти навчальної діяльності, розроблено теоретичну модель професійної спрямованості навчання природничо-математичних предметів у медичному коледжі, яка включає мету, провідні завдання професійної спрямованості навчання та структуру організації навчального процесу (принципи, умови, засоби, етапи).

**Спецкурс «Професійна спрямованість навчання предметів  
природничо-математичного циклу в медичному коледжі»**

	ТЕМА	ВИД ЗАНЯТТЯ	КІЛЬКІСТЬ ГОДИН
1	Медицина як наука про здоров'я людини в системі природничих дисциплін	Лекція	2
2	Формування нової філософії здоров'я засобами освіти. Чинники ризику у формуванні населення	Лекція	2
3	Імовірнісний характер законів природи і суспільства. Обробка статистичних даних у медичній практиці.	Лекція	2
4	Мінеральні ресурси України та світу. Розвиток хімічної промисловості для медичної і фармацевтичної галузі	Практичне заняття	4
5	Завдання медичної інформатики. Використання Internet у медицині	Практичне заняття	4
6	Застосування електромагнітних хвиль у фізіотерапевтичних та реабілітаційних відділеннях	Практичне заняття	4
7	Дія природних чинників на спадковість і мінливість живих організмів.	Практичне заняття	4
8	Глобалізація та інтернаціоналізація біомедичних технологій	Практичне заняття	4
9	Нанотехнології у медицині і фармакології	Лабораторне заняття	2
10	Процеси, які виникають у живих організмах під дією світла та хімічних сполук, що використовуються в народному господарстві	Лабораторне заняття	2
11	Визначення осмотичних та онкотичних властивостей середовища	Лабораторне заняття	2
12	Чинники ризику у формуванні здоров'я населення	Самостійна робота	4

Розробляючи модель, ми припустили, що професійна спрямованість навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі буде ефективною за умов



розроблення та впровадження науково-обґрунтованих педагогічних технологій.

Беручи до уваги основну мету нашого дослідження та завдання розробленої моделі професійної спрямованості навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі, ми виділили *такі етапи втілення моделі*: інформаційно-теоретичний, практичний, самостійно-творчий.

### **Література**

1. Березюк О. С. Моделювання педагогічних ситуацій як метод підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями : [монографія] / О. С. Березюк. – К. : Академія, 2003. – 160 с.

2. Гальперин П. Я. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач / П. Я. Гальперин, В. А. Данилова // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 31–38.

3. Данилов М. А. Методологические основы построения педагогической теории / М. А. Данилов, В. Н. Малинин // Советская педагогика. – 1972. – № 2. – С. 68–84.

4. Донченко М. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / М. В. Донченко. – Харків, 2004. – 22 с.

5. Загвязинский В. Й. Движущие силы процесса обучения / В. Й. Загвязинский // Советская педагогика. – 1973. – № 6.

6. Загальна психологія : навч. посіб. / [О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка]. – К. : ЦУЛ, 2012. – 296 с.

7. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С. Ф. Клепко. – Київ–Полтава–Харків : ПОПОПП, 1998. – 360 с.

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

9. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

10. Лихачев Б. Т. Философия воспитания : спец. курс / Б. Т. Лихачев. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 335 с.

11. Мельник М. В. Формування професійних знань учнів професійних училищ у процесі позаурочної роботи з природничо-математичних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук :

*ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ*

---

13.00.04 Мельник Миола Васильович. – Вінниця, 2005. – 185 с.

12. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 219 с.

13. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособ. / [под ред. Н. В. Кузьминой]. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с.

14. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. – [3-е изд., стереотип.]. – М. : КомКнига, 2006. – 200 с.

15. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М. Монтессори; [пер. Р. Лансберга]. – М.: Книгоиздат. „Работник просвещения”, 1962 – 199 с.

16. Онучак Л. В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. В. Онучак. – К., 2002. – 21 с.

17. Педагогіка / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Вища школа, 1986. – 544 с.

18. Педагогика. Новый курс : в 2 кн. / [И. П. Подласый]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – 576 с.

19. Полани М. Личностное знание на пути посткритической философии / М. Полани ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1985. – 344 с.

20. Положення про державний вищий заклад освіти: Постанова Кабінету Міністрів № 1074 від 5.04. 1996. – 20 с.

21. Ричардсон Г. Образование для свободы / Г. Ричардсон. – М.: Просвещение, 1997– 210 с.

22. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.

23. Слостенин В. О. Педагогика / В. О. Слостенин. – М. : Просвещение, 1977. – 362 с.

24. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) [Электронный ресурс] / [ред. Э. Г. Азимов, А. И. Щукин]. – Режим доступа : <http://www.slovari.gramota.ru>.

25. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 4. – 528 с.

26. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 18–41.

## **НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ЛАБОРАТОРІЯ "ОСВІТНЬО-ВИХОВНІ СИСТЕМИ ПОЛІССЯ"**

---

Згідно з рекомендаціями науково-методичного центру середньої освіти Міністерства освіти і науки України та лабораторії дидактики Інституту педагогіки АПН України актуальними є проблеми розбудови національної системи освіти, зокрема її регіонального компоненту, що й передбачено директивними документами, насамперед Державною національною програмою „Освіта” (Україна ХХІ століття), Доктриною національної освіти і для вивчення цих проблем створено 15 червня 2005 р. на базі кафедри педагогіки та споріднених кафедр філологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка науково-методичну лабораторію „Освітньо-виховні системи Полісся” як структурний підрозділ університету та регіональна філія Інституту педагогіки АПН України (м. Київ).

### **МЕТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ ЛАБОРАТОРІЇ:**

- ✓ дослідити організаційно-педагогічні основи побудови поліської школи як регіонального українського національно-виховного закладу (етнодидактичний аспект);
- ✓ розробити концепцію поліської школи, програму народознавства Полісся, навчальні посібники та методичні рекомендації з етнопедагогіки, літературного краєзнавства, етнографії та ін.;
- ✓ налагодження наукової співпраці з середніми та вищими навчальними закладами України та інших країн, введення в науковий обіг науково-методичного матеріалу.

### **НАУКОВІ КОНСУЛЬТАНТИ**

Ю.І. Мальований - член-кор. АПН України, вчений секретар відділу дидактики АПН України

О.А. Дубасенюк - доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Житомирського державного університету імені Івана Франка

**НАПРЯМИ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ ЛАБОРАТОРІЇ  
„ОСВІТНЬО-ВИХОВНІ СИСТЕМИ ПОЛІССЯ“:**

I відділ. Концептуальні основи формування етнопедагогічної культури в умовах Поліського регіону.

II відділ. Історія розвитку освітньо-виховних систем Полісся

III відділ. Вивчення досвіду формування народознавчої компетенції.

IV відділ. Інноваційні технології навчання в Поліському регіоні

V відділ. Педагогічні фактори етнічної соціалізації Особистості в умовах Полісся



Науково-методична лабораторія тісно співпрацює з лабораторією дидактики Інституту педагогіки АПН України, з лабораторією «Народна педагогіка Гуцульщини» Прикарпатського національного університету, з Оломоуцьким університетом ( Чехія) та іншими навчальними закладами



**НАУКОВО-ПРАКТИЧНІ КОНФЕРЕНЦІЇ МОЛОДИХ УЧЕНИХ,  
ПРОВЕДЕНІ НА БАЗІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ ЛАБОРАТОРІЇ  
„ОСВІТНЬО-ВИХОВНІ СИСТЕМИ ПОЛІССЯ”**

1. Всеукраїнська науково-практична конференція *“Українська національна школа: витоки та сучасність”* присвячена 125-річчю дня народження Григорія Ващенко (26 травня 2003)

2. Всеукраїнська науково-практична конференція *“Проблеми народної педагогіки в науковій спадщині Мирослава Стельмаховича”* (до 70-річчя від дня народження) 22-23 травня 2004

3. Всеукраїнська науково-практична конференція *“Ідеї народної педагогіки в наукових дослідженнях К.Д. Ушинського”* (24-25 березня 2005)

4. Всеукраїнська науково-практична конференція *“Ідеї національно виховної системи Софії Русової”* (22-23 лютого 2006)

5. Всеукраїнська науково-практична конференція *“Спадщина Івана Франка в контексті української освіти та культури”* (14-15 листопада 2006)

6. Міжрегіональна науково-практична конференція *«Проблема духовності молоді: реалії та перспективи»* (8 листопада 2007)

7. Науково-методичний семінар «Формування духовності молоді людини: методика, практика, досвід» (18 грудня 2007)
8. Міжвузівський регіональний науково-методичний семінар «Формування інформаційної компетентності студентів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін» (23 січня 2009)
9. Всеукраїнська науково-практична конференція «Етнокультурний компонент освітньо-виховних систем Полісся» (20 березня 2009)
10. Всеукраїнська науково-практична конференція «Формування естетичної компетентності особистості засобом народознавства» (15 лютого 2010)
11. Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасний підручник: вимоги та перспективи» (26 травня 2012)

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

---

У підготовці монографії брали участь члени *Науково-методичної лабораторії «Освітньо-виховні системи Полісся»* на чолі з керівником лабораторії *Оленою Станіславівною Березюк*.

*Березюк Олена Станіславівна* – Психолого-педагогічний аналіз поняття «моделювання педагогічних ситуацій» (§ 1.1);

*Башманівський Олексій Леонідович* – Модель формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу (§ 1.7);

*Власенко Ольга Миколаївна* – Зміст, структура та методи формування моральних цінностей у студентів вищих педагогічних навчальних закладів (§ 1.2);

*Величко Наталія Миколаївна* – Зміст та структура моделі формування полікультурної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (§ 1.4);

*Глазунова Леся Олександрівна* – Модель формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства (§1.7);

*Захарчук Наталія Василівна* – Модель підготовки майбутніх екологів до міжкультурної комунікації в процесі гуманітарних дисциплін (§ 2.1);

*Карлінська Яніна Валеріївна* – Модель формування інформаційної компетентності студентів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін (§ 2.2);

*Коваленко Валентина Олексіївна* – Модель організації позааудиторної навчальної діяльності студентів медичних коледжів (§2.4);

*Копетчук Валентина Анатоліївна* – Модель професійної спрямованості навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі (§ 2.5).

*Піддубна Оксана Михайлівна* – Модель фахової підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості (§ 1.5);

*Семенець Лариса Миколаївна* – Розробка концептуальної моделі формування професійно-педагогічної готовності до розвитку математичних здібностей старшокласників (§ 1.6);

*Тарасенко Світлана Мефодіївна* – Модель формування фахової комунікативної культури курсантів військових інститутів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу (§ 2.3).





**Березюк Олена Станіславівна** закінчила Житомирський державний педагогічний інститут імені Івана Франка. З 1986 року О.С. Березюк працює на кафедрі педагогіки. Після закінчення цільової аспірантури при лабораторії дидактики Інституту педагогіки АПН України під керівництвом провідного наукового співробітника Л.М. Момот захистила дисертаційне дослідження на тему: «Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями», в 1997 році їй було присвоєно звання доцента.

Олена Станіславівна продовжує підтримувати зв'язки з Інститутом педагогіки, працює над проблемою «Формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в університетах України», є співавтором науково-методичних посібників лабораторії дидактики Інституту педагогіки.

У 2005 році на базі кафедри педагогіки та споріднених кафедр філологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка О.С. Березюк організувала та очолила науково-методичну лабораторію «Освітньо-виховні системи Полісся». На базі лабораторії було проведено 16 науково-практичних конференцій та семінарів за матеріалами яких опубліковано збірники наукових праць молодих дослідників.

Олена Станіславівна керує науковою роботою аспірантів. Під її керівництвом захистили дисертаційні дослідження О.М. Власенко, О.Л. Башманівський, Н.В. Захарчук, Я.В. Карлінська, О.М. Піддубна, С.М. Тарасенко, рекомендовані до захисту дисертації, Л.О. Глазунової, Л.М. Семенець, Л.Л. Гордієнко, В.О. Коваленко.

Науково-методичний доробок О.С. Березюк складає понад 170 праць, серед яких монографії, посібники з грифом МОН України, фахові статті тощо. Брала участь у Міжнародних науково-практичних конференціях не тільки в Україні, а й в Польщі, Росії, Чехії.

*Коло наукових інтересів: дидактика вищої школи, етнопедагогіка.*





**Власенко Ольга Миколаївна** народилася 4 квітня 1980 р. у м. Бердичеві Житомирської області. У 2001 році закінчила Житомирський державний університет імені Івана Франка за спеціальністю „Педагогіка та методика середньої освіти. Українська мова і література та англійська мова і зарубіжна література. Переклад”.

З 2001 розпочала працювати асистентом кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Захистила дисертацію на тему: „Формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій” (2005). Завдяки своєму ентузіазму, цілеспрямованості та наполегливій праці у 2007 році О.М.Власенко виграла Грант Президента України для обдарованої молоді на тему

„Дослідження системи загальнолюдських цінностей сучасної молоді”, роботу над яким успішно завершила у 2008 році. На сьогодні О.М.Власенко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки – працює над створенням навчально-методичних посібників, виступає організатором проведення конференцій та семінарів для науковців нашого регіону. Має 89 публікацій.

*Коло наукових інтересів: історіографія української та зарубіжної педагогіки, методика проведення педагогічного експерименту.*



**Копетчук Валентина Анатоліївна** закінчила фізико-математичний факультет Житомирського педагогічного інституту імені Івана Франка. 25 років працювала вчителем математики гуманітарної гімназії № 23, має звання «Вчитель-методист». У 2009 році захистила кандидатську дисертацію на тему: «Професійна спрямованість навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі».

Нині В.А.Копетчук працює в Житомирському інституті медсестринства на посаді проректора з навчальної роботи і продовжує займатись науковою роботою. Має 36 статей в українських та іноземних виданнях (з них 11 фахових), 1 монографію та 4 розділи монографій.

*Коло наукових інтересів сьогодні полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих медичних навчальних закладів.*



**Башманівський Олексій Леонідович** закінчив Житомирський державний педагогічний інститут ім. І.Франка за спеціальністю «Українська мова і література та англійська мова» (1994 р.). З 1998 по 2006 рр. працював вчителем англійської мови у ЗОШ № 5 м. Житомира. З 2004 року працював викладачем англійської мови на кафедрі слов'янських та германських мов. У 2009 р. закінчив навчання в аспірантурі за спеціальністю 13.00.09 – теорія навчання, захистив дисертаційне дослідження на тему «Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу» та здобув ступінь кандидата педагогічних наук. З 2012 р. працює

заступником директора ННІ філології та журналістики з навчально-методичної роботи. У науковому доробку Башманівського О.Л. 34 публікації.

*Коло наукових інтересів: лінгвістика, дослідження інтелектуальних вмінь особистості.*



**Піддубна Оксана Михайлівна** народилася в с. Світин Житомирського району Житомирської області. Після закінчення (1992 р.) Железнодорожського художнього училища за спеціальністю «Викладання образотворчого мистецтва і креслення» вступила до Курського державного педагогічного університету за спеціальністю «Образотворче мистецтво та креслення». З 1992 по 2005 рр. працювала вчителем образотворчого мистецтва та креслення в школі № 36. 2003 р. стала переможцем Всеукраїнського та обласного конкурсу «Учитель року 2003». З 2005 р. працює старшим викладачем кафедри етики, естетики та образотворчого мистецтва ННП

Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2010 року захистила дисертацію та здобула науковий ступінь кан. пед. наук зі спеціальності

теорія і методика професійної освіти. З 2013 р. заступник директора ННІ педагогіки з навчально-методичної роботи.

*Коло наукових інтересів: малюнок, живопис та народна художня творчість у підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.*



**Захарчук Наталія Василівна** закінчила Житомирський державний університет імені Івана Франка, факультет іноземних мов (диплом магістра педагогічної освіти, викладача англійської мови та літератури) та Інститут післядипломного навчання Національного авіаційного університету (економіст з бухгалтерського обліку та аналізу господарської діяльності).

Працювала над дисертаційним дослідженням «Підготовка майбутніх екологів до міжкультурної комунікації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін» за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Зараз досліджує тему «Формування системи екологічних знань старшокласників в умовах фундаменталізації змісту освіти», має 42 опубліковані праці, серед яких навчальні посібники, методичні рекомендації, статті в наукових фахових виданнях тощо. Зараз Захарчук Н.В. – канд. пед. наук, доцент кафедри іноземних мов і прикладної лінгвістики Національного авіаційного університету, старший науковий співробітник лабораторії дидактики Інституту педагогіки НАПН України, член польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Яна Амоса Коменського.

*Коло наукових інтересів: полікультурна компетентність, дидактика.*



**Карлінськ Яніна Валеріївна а** – кандидат педагогічних наук, член-кореспондент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, викладач Житомирського інституту медсестринства.

Народилась 20 квітня 1979 року в м. Житомир.

Після закінчення фізико-математичного факультету Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка (2002) працювала викладачем у Житомирському комерційному технікумі.

З 2010 року працює завідуючою науковим відділом, викладачем Житомирського інституту медсестринства.

Науковою діяльністю займається з 2004 року. Кандидатська дисертація Я.В. Карлінської «Формування інформаційної компетентності студентів комерційних коледжів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін», захищена в Житомирському державному університеті імені Івана Франка (2010 р).

*Коло наукових інтересів: дидактика, інформаційна компетентність.*



**Тарасенко Світлана Мефодіївна** 1999 році закінчила Житомирський державний педагогічний університет імені І. Франка за спеціальністю «Українська мова і література та англійська мова і література». З 2006 року працює на посаді старшого викладач кафедри іноземних мов Житомирського військового інституту Національного авіаційного університету.

Працює над дисертаційним дослідженням на тему: «Формування фахової комунікативної культури курсантів військових інститутів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу».

В 2012 році пройшла стажування та отримала диплом про успішне закінчення курсу MACS (Methodology and Culture) в Defense Language Institute (База Військово-повітряних сил США, Лекленд, штат Техас).

*Коло наукових інтересів: проблеми професійної майстерності викладача вищої школи.*





**Семенець Лариса Миколаївна** народилася в с. Хутір-Мокляки Ємільчинського району Житомирської області. У 1995 р. закінчила Житомирський державний педагогічного інституту імені Івана Франка та здобула кваліфікацію «Вчитель математики і фізики», розпочала педагогічну діяльність педагогом-організатором у Житомирському обласному педагогічному ліцеї. З 2001 – 2003 рр. – старший лаборант кафедри охорони праці, а у вересні 2003 року переведена на посаду асистента кафедри охорони праці та цивільної безпеки Житомирського державного університету імені Івана Франка, де працюю по даний час.

Упродовж 2008 – 2012 років навчалася в заочній аспірантурі за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Напрямок наукового дослідження Лариси Миколаївни – формування професійної готовності майбутніх учителів до розвитку математичних здібностей у старшокласників У науковому доробку Лариси Миколаївни понад 20 наукових праць, зокрема 11 - у провідних наукових виданнях.

*Коло наукових інтересів: робота з обдарованою молоддю.*



**Глазунова Леся Олександрівна** народилася у м. Житомирі. У 2006 році закінчила Житомирський державний університет імені Івана Франка філологічний факультет спеціальність «Мова та література (російська, англійська)» з відзнакою. Протягом навчання в університеті Глазунова Л. О. виявляла інтерес до наукової роботи, входила до проблемної групи з педагогіки при Науково-методичній лабораторії «Освітньо-виховні системи Полісся» (керівник – проф. Березюк О. С.), брала участь в олімпіадах з педагогіки. У 2008 році вступила до аспірантури за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Тема дисертаційного дослідження «Формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства».

Взяла участь у 22 конференціях та семінарах (м. Житомир, м. Київ, м. Новоград-Волинський, м. Івано-Франківськ, м. Суми, м. Євпаторія, м. Кіровоград), результати наукових досліджень представлені в 25 публікаціях.

*Коло наукових інтересів: українське та світове мистецтво, народна педагогіка.*



**Коваленко Валентина Олексіївна** – викладач математики, кваліфікаційна категорія «Спеціаліст вищої категорії», педагогічне звання «Викладач-методист», педагогічний стаж – 28 років, працює в Житомирському інституті медсестринства. Народилася в селі Новий Чуднів Чуднівського району житомирської області 13 лютого 1962 року. З 1979 по 1984 рік навчалася в Житомирському державному педагогічному інституті ім. Івана Франка на фізико-математичному факультеті. З 1984 по 1985 рік працювала вчителем математики в ЗОШ №19 м. Житомира, а з 1985 по 2003 рік в ЗОШ №26 м. Житомира. З 2000 по 2003 рік очолювала методичне об'єднання вчителів математики ЗОШ №26 м. Житомира.

Нагороджена численими почесними грамотами. Працює над темою дисертаційного дослідження «Педагогічні умови організації позааудиторної навчальної діяльності студентів медичних коледжів».

Має 21 наукову працю, є співавтором підручника «Менеджмент та лідерство в медсестринстві».

*Коло наукових інтересів: методична робота, поза аудиторна робота зі студентською молоддю .*



**Величко Наталія Миколаївна** Закінчила Житомирський державний педагогічний інститут імені Івана Франка і отримала спеціальність: «Вчитель російської мови і зарубіжної літератури та англійської мови». Під час навчання брала участь у роботі проблемної групи молодих науковців і вчених з педагогіки, була лауреатом Всеукраїнської олімпіади з педагогіки в 2000 р.

З 2000 року почала працювати вчителем англійської мови в навчально-виховному комплексі № 11. У продовж 2007-2008 р. очолювала методичне об'єднання вчителів англійської мови дитячих навчальних закладів. За високу педагогічну майстерність, творчу працю з впровадження сучасних методів навчання, інноваційних

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

---

форм проведення уроків неодноразово нагороджена грамотами управління освіти Житомирської міської ради. Авторка 17 наукових публікацій.

*Коло наукових інтересів: формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.*

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО  
ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ  
(КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД) (І ЧАСТИНА)**

Березюк Олена Станіславівна – редактор;  
Башманівський Олексій Леонідович;  
Власенко Ольга Миколаївна;  
Величко Наталія Миколаївна;  
Глазунова Леся Олександрівна;  
Захарчук Наталія Василівна;  
Карлінська Яніна Валеріївна;  
Коваленко Валентина Олексіївна;  
Копетчук Валентина Анатоліївна;  
Піддубна Оксана Михайлівна;  
Семенець Лариса Миколаївна;  
Тарасенко Світлана Мефодіївна

***Монографія***

Комп'ютерний макет: О. В. Вознюк  
Дизайн обкладенки: О. В. Березюк

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку \_\_\_\_\_. Формат 60х90/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.  
Ум. друк. арк. 10,1. Обл. вид. арк. 12.1 Наклад 300. Зам.\_\_\_\_\_.

---

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка  
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40  
Свідоцтво про державну реєстрацію:  
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.  
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua