

Kocherga E. Criteria and Indicators of Formed Health-saving Competence of Future Teachers of Chemistry

The necessity of working-out criteria and indicators of formed health-saving competence of future teachers of chemistry is determined in the article. Criteria and indicators of formed allow to evaluate the effectiveness of education process of forming this competence of future teachers of chemistry. The bases of definition criteria and indicators of formed health-saving competence is it's structural components. The essence of value and motivational, informational and sense, conative, organizational and pragmatist, resultative and reflexive criteria of formed health-saving competence of future teachers of chemistry are defined. The indicators are selected to all of this criteria. On the bases of precise value and motivational, informational and sense, conative, organizational and pragmatist, resultative and reflexive criteria and indicators also distinguish the levels of formed health-saving competence of future teachers of chemistry. They are high, sufficient, medium and low. The content of criteria and indicators of formed health-saving competence is a basis for determining the pedagogical conditions necessary for its formation in the process of students' professional training. All of this indicators are very important and should be investigated in theoretical and practical educational sphere.

Key words: health-saving competence, criteria of formed, indicators of formed.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.22:378.147

**Л. В. Лебедик**

### **МОДУЛЬНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ**

Підготовка викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури у вищих навчальних закладах України зумовлює низку актуальних педагогічних завдань, які потребують наукового обґрунтування. Відчувається недостатність навчальних дисциплін для повноцінної підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури – «Методика викладання у вищій школі» та двох-трьохтижнева педагогічна практика. На жаль, програма цієї дисципліни охоплює лише деякі аспекти педагогічної підготовки, тому її слід налагодити на зразок підготовки

вчителів у педагогічних університетах та викладачів у класичних університетах. У сучасних умовах важливості підвищення якості підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури виникає потреба максимального використання наявних резервів, зокрема, модернізації існуючих форм такої підготовки у вищій школі.

Аналіз публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми, показав, що дослідження форм підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури можуть базуватися на теоретико-методологічних працях Ю. Бабанського, І. Бега, Б. Гершунського, С. Гончаренка, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кременя та ін.; працях з дидактики професійної освіти А. Алексюка, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, В. Стрельнікова, Л. Хомич, П. Юцявічене та ін. Разом з тим, аналіз наукових праць вітчизняних авторів [1–4 та ін.] показав, що поза увагою дослідників залишилися питання теоретичних засад підготовки викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури в контексті принципів Болонської декларації.

Зважаючи на це, метою даної статті стало теоретичне проектування модульного підходу до педагогічної підготовки магістрів, який би забезпечив необхідну підготовку викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури.

Застосування модульного навчання передбачало також і проектування відповідних йому форм організації навчання. Серед форм навчання як конструкцій відрізків процесу навчання, які характеризуються особливими способами управління, організації і співробітництва студентів у навчальній діяльності, нами застосовувалися: фронтальні; групові (організація навчальної діяльності у відносно постійних групах); бригадні (організація навчальної діяльності у спеціально створених тимчасових групах); кооперативно-групові (кожна контактна група виконувала частину спільного завдання); диференційовано-групові (організація роботи груп студентів з рівними навчальними можливостями); парні (робота в парах постійного і змінного складу); індивідуальні, які передбачали індивідуалізовану і індивідуалізовано-групову форми навчання.

У експерименті брали участь магістранти спеціалізації «Педагогіка вищої школи», навчальним аланом підготовки яких передбачене вивчення навчальної дисципліни «Дидактичні системи у вищій школі». Метою дисципліни є формування системи теоретичних знань і практичних навичок проектування викладачем дидактичних систем у вищій школі, а предметом – концепція проектування дидактичної системи підготовки фахівців у вищих навчальних закладах; технологія проектування основних елементів дидактичної системи (мети, змісту, засобів і технологій навчання та навчального середовища); методика експериментальної перевірки ефективності даної системи на основі модифікації вимог міжнародних стандартів до підготовки певної категорії фахівців. До даної дисципліни ввійшли чотири змістові модулі:

- 1) «Методологічні підходи до вивчення дидактичних систем у вищій школі»;
- 2) «Мета і зміст навчання як складові дидактичної системи»;
- 3) «Технології, методи, форми і засоби навчання в дидактичній системі»;
- 4) «Забезпечення якості проектування дидактичної системи».

Магістранти спеціалізації «Педагогіка вищої школи» мали реалізувати індивідуальне пізнання і спільний пошук відповідей на запитання, сприяти засвоєнню змісту в діяльності проектування власної дидактичної системи і форм навчання зокрема. Вважаємо за доцільне використання оптимального поєднання індивідуальних (кожен студент самостійно виконує спільне завдання), індивідуалізованих (студент виконує окреме власне завдання), групових (в різних варіантах), фронтальних форм проблемного навчання.

Вивчення курсу «Дидактичні системи у вищій школі» розпочиналося зі змістового модулю «Методологічні підходи до вивчення дидактичних систем у вищій школі», який має методологічне значення для засвоєння всього навчального курсу, адже без знання загального важко розібратися у конкретному. На лекції студенти знайомилися з метою і планом всього навчального блоку, проходили тестовий контроль знань у блоці «вхід» і вибирали індивідуальну траєкторію навчання. Важливим елементом вступної лекції використовувався професійно орієнтований епізод, який створював емоційний настрій на сприймання курсу (епіграф, картина, уривок із книги тощо). Під час вивчення теми «Європейська освітня інтеграція» викладач інформував студентів про роль освіти в розвитку партнерства України з іншими державами, можливості входження освіти і науки України у європейське інформаційне та освітнє поле, яке є вагомим чинником економічного, соціального, інтелектуального, інноваційно-технологічного та культурного розвитку. Важливо було довести до свідомості студента значимість розуміння суті Болонського процесу як засобу інтеграції і демократизації вищої освіти країн Європи для майбутньої діяльності магістра спеціалізації «Педагогіка вищої школи» з проектування власних дидактичних систем. Для детального вивчення проблеми студентам рекомендувалася довідкова література, документи.

Модульний підхід дав змогу змінити систему лекційних занять: розглядати зміст предмета не тільки оглядово, а й за раніше розробленою модульною програмою, яка вивчалася методом «заглиблення в предмет». Це передбачало своєрідну підготовку студентів до лекцій: вони завчасно вивчали схему теоретичного блоку навчального модулю із запитаннями і проблемними завданнями лекції, а потім уже на лекційному занятті з даної теми вони аналізували їх і обговорювали разом з викладачем.

Експериментальний пошук показав, що найбільше активізують подання навчального матеріалу такі різновиди лекцій: лекція із запланованими помилками, лекція удвох, лекція-диспут, проблемна лекція тощо. На таких лекціях здійснювалося активне засвоєння змісту навчання, зростала роль діалогічної взаємодії і спілкування. Студенти

відзначали доцільність такої роботи, оскільки під час лекції вони більше зайняті не механічним конспектуванням, а перебували у постійній напрузі думки; мислили разом з викладачем, логічно пов'язуючи вивчений матеріал з новим.

На проблемних лекціях з курсу «Дидактичні системи у вищій школі» обов'язковим було створення проблемних ситуацій – такого психічного стану протиріччя, неузгодженості у свідомості студента, яке викликало почуття здивування, подиву, нерозуміння, бажання вирішити проблему. Проблемні ситуації породжували і зміцнювали пізнавальну мотивацію студентів. Так, на початку вивчення теми «Адаптація вищої освіти України до вимог Болонського процесу» формулювалося таке запитання: «Якої якості зміни з'являться у вищій освіті України у зв'язку з Болонським процесом?» Студенти з'ясовували, що ці зміни можуть бути визначені термінами «модернізація», «реформа» або «революція». Майбутні магістри спеціалізації «Педагогіка вищої школи» чітко вказували на відмінність значення цих понять: модернізація – удосконалення окремих елементів системи; реформа – суттєве удосконалення системи за збереження попередньої якісної основи; революція – прискорення темпів (на відміну від еволюції), об'єктивно необхідний перехід суспільства чи його підсистеми (освіти) на новий, якісно вищий ступінь розвитку.

Створювалася проблемна ситуація, яка інколи вела до зіткнення різних точок зору. Так, до першого варіанту схильний В. Журавський, другого – В. Кремень [1]. Викладач зосереджував увагу студентів на логіці аналізу суті Болонського процесу, який був в основі протилежних висновків. Вихід із проблемної ситуації міг бути двох видів – викладач, показуючи причини протиріч, підводив студентів до готових висновків або залучав студентів до персональної участі у вирішенні проблемних питань. Оскільки схема теоретичного блоку навчального модуля, як правило, виконувала орієнтуючу функцію, перед студентами також ставилося завдання складання тез або конспектування запропонованого викладачем навчального матеріалу.

На лекції викладач реалізував, в основному, фронтальну форму навчання, включаючи, де можливо, групову (завдання давалися студентам завчасно, результати обов'язково обговорювалися на лекції) та індивідуалізовану (самостійна підготовка завдань окремим студентом для монологічного виступу на лекції) форми навчання.

Робота студентів у групах полягала в тому, що малим групам (по 2 – 5 осіб) пропонувалися певні запитання (навчальні проблеми), які були складовими провідної професійно орієнтованої проблеми, яка розглядалася на занятті. Пошук відповідей на поставлені запитання (навчальні проблеми) здійснювалося в малих групах через їх подрібнення на менші проблеми і питання різних рівнів складності, які розподілялися між учасниками малих груп для індивідуального виконання чи у парах (рівень складності з метою мотивації вибирали самі студенти).

Індивідуально чи в парах знайдені рішення окремих завдань потім обговорювалися у малих групах і колективним рішенням, по-перше, виставлялася оцінка за виконання завдання і, по-друге, обґрунтовувалася відповідь на загальне запитання малої групи для подальшого його винесення на обговорення провідної професійно орієнтованої проблеми в усій навчальній групі.

Проводилися практичні заняття згідно модульної програми, а також обов'язково виділявся час для самостійної роботи студентів. В умовах пропонованого модульного підходу основними видами самостійної роботи була підготовка проекту викладання дисципліни за модульною системою або підготовка і проведення окремого навчального заняття.

Так, виконання самостійної роботи з курсу «Дидактичні системи у вищій школі» на тему «Підготовка і проведення навчального заняття» здійснювалася за таким орієнтовним планом: 1) назва теми; 2) мета роботи (навчальна, виховна, розвиваюча); 3) тривалість заняття; контингент слухачів; 4) зміст навчального матеріалу; 5) використані методи, засоби навчання; форми організації навчання; 6) завершальний етап (методи контролю і оцінювання знань, домашнє завдання).

Контроль за допомогою комп'ютерної програми у формі різнорівневих тестових завдань доповнювався термінологічними і смисловими диктантами з теми, кожний варіант яких перевірявся іншими студентами. При цьому той, хто перевіряв, міг використовувати матеріал лекцій, підручників, що значною мірою поглиблювало чи коректувало їхні знання. Такі завдання давалися малоактивним і не дуже «сильним» студентам, що сприяло їхньому «підтягуванню» у ході перевірки робіт, за умови об'єктивності виставлення оцінок. Особливо мотивувало студентів проведення залікового заняття шляхом складання тематичного професійно орієнтованого кросворду із відповідним оформленням. Завдання виконувалися як індивідуально, так і в парах, у кінці залікового заняття презентувалися з метою обговорення і виявлення кращих.

У кінці кожного модулю з курсу «Дидактичні системи у вищій школі» підводилися підсумки роботи і орієнтування студентів у змістові наступного модуля. Структура модуля була чіткою і послідовною. Після визначення теми, мети вивчення матеріалу, «вхідного» тестового контролю знань проводилася актуалізація, яка полягала у повторенні певного обсягу відомих студентам даних, необхідних для наступного поглиблення і узагальнення їхніх знань з цих питань.

Для пошуку відповіді на поставлені запитання студенти мали оволодіти теоретичним матеріалом. Для цього викладач пояснював студентам матеріал теми, орієнтував їх у змістові схем теоретичного блоку навчального модулю (первинне і вторинне пояснення теоретичного матеріалу за повною і скороченою схемою орієнтовної основи дій відповідно). Цим забезпечувався на проблемній лекції етап складання схеми орієнтовної основи дій.

Під час виконання групових видів робіт досягалася мета створення сприятливих умов для співробітництва студентів, що сприяло більш ефективному запам'ятання навчального матеріалу. Викладач виконував у цей час функцію консультанта. У кінці самостійної роботи через програмований контроль або в ігровій формі виявлялися ті результати, а також елементи навчального матеріалу, які викликали у студентів труднощі, на них зверталася увага на наступних заняттях.

Основними видами позааудиторної самостійної роботи магістрів спеціалізації «Педагогіка вищої школи» була підготовка до блоку навчальних занять, виконання практичних завдань (виконання тестів, завдань, підготовка до тренінгів, рольових ігор, самостійних робіт). Практикувалося відповідне оформлення і обговорення на завершальних заняттях з модулю.

На практичних заняттях здійснюється етап закріплення знань у пам'яті, розвиваються вміння і навички студентів застосовувати їх на практиці у стандартних і нестандартних ситуаціях. Тут, по-перше, відпрацьовувався матеріал, який викликав у студентів труднощі; по-друге, виконувалися завдання, які вимагали використання знань у практичній діяльності. Для виконання цих завдань застосувалися заняття на зразок деяких видів диктантів (смісловий, графічний, термінологічний), тести, складні завдання («Наведіть приклади», «Дайте характеристику»), а також ігрові види робіт – кросворди, ребуси тощо.

На практичному занятті викладач виділяв час на обговорення «проблемних» запитань, підготовлених «активними» студентами. Аналіз відповідей здійснювався в усій навчальній групі, студенти могли керуватися комплектом навчально-методичних засобів, додатковою літературою, рекомендованою в «теоретичному», «проблемному», «поглибленому» блоках навчального модулю.

На заліковому занятті з метою перевірки рівня набутих знань і вмінь студентам пропонувалося виконати тестові завдання різних рівнів складності. Крім оцінювання знань студентів, формувалися їхні вміння аналізу і самоаналізу діяльності і її результатів, тому застосовувався взаємоконтроль і самоконтроль.

Під час вивчення оглядових тем організовувалися конференції, наприклад, «Системи вищої освіти у країнах Європи і Америки». Конференцію відкривала лекція викладача, де характеризувалася сучасна епоха, роль і місце освіти в ній, сучасні принципи побудови та завдання вищої освіти у розвинених країнах. Потім формулювалися проблеми, які мали бути висвітлені на конференції. Основна частина заняття – виступи доповідачів за матеріалами рефератів, виконаних індивідуально чи в групах (за бажанням студентів), їх обговорення. На завершення конференції з допомогою викладача робилися висновки про важливі досягнення учасників конференції, оцінювалася їх робота. Підсумкова оцінка виставлялася викладачем на основі оцінок-описів самих студентів.

Ділова гра є методом імітації (наслідування, зображення, відображення) прийняття управлінських рішень в різних ситуаціях шляхом гри (програння, розігрування) за завданнями чи виробленими самими учасниками гри правилами. Розігравалися такі ситуації як «Проведення конференції, «круглого столу», консультації тощо», «Складання індивідуального навчального плану студента». При цьому студенти по черзі виконували ролі: викладача, декана, куратора, методиста, інспектора, студента. Це заняття вимагало великої підготовчої роботи і планувалося завчасно: складався сценарій, розподілялися ролі, вибиралися ситуації. Завершальний етап заняття – традиційне підведення підсумків, визначення кращих, виставлення оцінок, установка на підготовку до наступного заняття. Ділова гра, ставлячи студента у ситуацію реальних дій в ролі конкретної діючої особи, змушувала його мислити конкретно і предметно, з ясно усвідомленою метою досягти реального результату – навчитися проектувати документи, передбачені Болонською системою. Це загострювало увагу студента, робило цілеспрямованим мислення, а, отже, сприяло кращому засвоєнню.

Висновком з даного дослідження може бути констатація того, що пошук ефективних форм педагогічної підготовки майбутніх магістрів спеціалізації «Педагогіка вищої школи» до проектування дидактичних систем показує шлях підготовки до проектування дидактичних систем будь-яких магістрантів, які мають право викладання у вищій школі. Уточнення того, що найефективнішими з них є інтерактивні форми навчання і практична підготовка до проектувальної діяльності магістра як викладача, у свою чергу, визначає перспективи подальших досліджень.

### **Список використаної літератури**

1. **Вища освіта України і Болонський процес:** Навч. посібник / За редакцією В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. **Лебедик Л. В.** Педагогічна підготовка магістрів у вищих економічних навчальних закладах: монографія / Л. В. Лебедик. – Полтава: РВВ ПУЕТ, 2011. – 165 с.
3. **Поясок Т. Б.** Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців виробничої сфери (на прикладі напряму підготовки «Економіка і підприємництво») / Т. Б. Поясок; Кременчуц. нац. ун-т ім. М. Остроградського : [монографія]. – Кременчук : Щербатих О. В., 2011. – 158 с.
4. **Стрельніков В. Ю.** Сучасні технології навчання у вищій школі : Модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельніков, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с.

**Лебедик Л. В. Модульний підхід у підготовці викладачів вищої школи до проектування дидактичних систем в умовах магістратури**

Проблематика удосконалення форм педагогічної підготовки майбутніх магістрів до проектування дидактичних систем в контексті

принципів Болонської декларації аналізується через призму модульного підходу. Завдяки модульному підходу дослідником було змінено систему лекційних занять – зміст предмета розглядався не тільки оглядово, а й за раніше розробленою модульною програмою, яка вивчалася методом «заглиблення в предмет». Зроблено висновок, що найефективнішими з форм навчання є інтерактивні та практична підготовка до проектувальної діяльності будь-яких магістрів як викладачів вищої школи, а не лише магістрів спеціалізації «Педагогіка вищої школи».

*Ключові слова:* викладач вищої школи, магістр, дидактична система, форма навчання, Болонський процес.

**Лебедик Л. В. Модульный подход в подготовке преподавателей высшей школы к проектированию дидактических систем в условиях магистратуры**

Проблематика совершенствования форм педагогической подготовки будущих магистров к проектированию дидактических систем в контексте принципов Болонской декларации анализируется через призму модульного подхода. Благодаря модульному подходу исследователем была изменена система лекционных занятий – содержание предмета рассматривался не только обзорно, но и по ранее разработанной модульной программе, которая изучалась методом «погружения в предмет». Сделан вывод, что наиболее эффективными из форм обучения являются интерактивные и практическая подготовка к проектной деятельности любых магистров как преподавателей высшей школы, а не только магистров специализации «Педагогика высшей школы».

*Ключевые слова:* модульный подход, преподаватель высшей школы, магистр, дидактическая система, форма обучения, Болонский процесс.

**Lebedyk L. Modular Approach in Training High School Teachers to Design Didactic Systems in Magistracy**

The topics of improving forms of pedagogical training of future masters in the context of the Bologna declaration analyzed through the spectacle of modular approach.

Among the forms of training as a learning process structures segments, which are characterized by special ways of administration, organization and cooperation of students, the author used: front; group (organization of training activities in relatively permanent groups); team (organization of training activities in temporary groups specially created for specific tasks); cooperative groups (each contact group performs the part of common task); differentiated groups (organization of students' groups with equal educational opportunities); work in pairs; individual work.

The main types of extracurricular and individual units for masters were preparing for classes, practical tasks (tests, individual tasks, preparation for



training, role-playing, independent work). The proper registration and discussion were used for the final classes of the module.

It was concluded that the interactive form is the most effective one of education and practical training for master as a teacher of higher school.

**Key words:** modular approach, high school teacher, master's degree, magistrate, didactic system, educational form, Bologna process.

Стаття надійшла до редакції 26.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

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

УДК 37.034

**О. Г. Литвиненко**

### **СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

Сучасна людина активно творить свою долю у складному, багатовимірному соціумі, бере участь у різних видах діяльності, орієнтується в соціальному вирі подій та явищ – соціальних, економічних, інформаційних, ґрунтуючись на досвіді старших поколінь. Психологічна та організаційна сформованість у вирішенні життєвих ситуацій, вмотивованість до досягнення успіху – це першочергове у вихованні особистісних якостей. Одним із актуальних є питання розвитку соціально активної особистості, формування у неї готовності і вміння брати участь у діяльності.

Проблема соціальної активності особистості розкривається у працях філософів (В. Андрущенко, Ю. Волков, О. Кирилюк, В. Коган, В. Мовчан, М. Вебер та інших), педагогів, психологів (А. Макаренко, В. Сухомлинський, Б. Ананьев, К. Абульханова-Славська, О. Киричук, А. Мудрик та інші).

Метою статті є визначення змістових компонентів соціальної активності молодших школярів.

У філософському словнику термін «активність» розглядається, як поняття, що відображає характер функціонування індивідів та соціальних груп у суспільстві. Активність пов'язана з перетворенням інтересу в фактор дії, з пізнанням, цілеполяганням та перетворенням дійсності, обумовлена діяльною природою людини, протиріччями між умовами існування та об'єктивними потребами особистості, спрямована на ліквідацію невідповідності між потребами й умовами буття суб'єкта [11].

Термін «соціальний» (від лат. *socialis* – загальний, суспільний) – стосується всього загальнолюдського, тобто того, що пов'язане із