

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО
ІНСТИТУТ МАТЕМАТИКИ, ФІЗИКИ І ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

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

Збірник наукових праць

Випуск двадцять п'ятий

**Київ-Вінниця
2010**

УДК 378.14
ББК 74.580
С95

Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 25 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. - Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 575 с.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України (протокол № 4 від 22.04.10 р.) і вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 9 від 28.04.10 р.).

Редакційна колегія:

І.А. Зязюн, доктор філософських наук, професор, академік АПН України, голова (м. Київ)
Н.Г. Ничкало, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України (м. Київ)
Р.С. Гуревич, доктор педагогічних наук, професор, академік АН вищої освіти України
заступник голови (м. Вінниця)
С.У. Гончаренко, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України (м. Київ)
В.К. Сидоренко, доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України (м. Київ)
С.О. Сисоєва, доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України (м. Київ)
О.В. Шестопалюк, кандидат педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
Б.А. Брилін, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
М.Ю. Кадемія, кандидат педагогічних наук, доцент, відповідальний секретар (м. Вінниця)
В.І. Ключко, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
О.М. Коберник, доктор педагогічних наук, професор (м. Умань)
І.М. Козловська, доктор педагогічних наук (м. Львів)
А.М. Коломієць, доктор педагогічних наук (м. Вінниця)
О.Г. Романовський, доктор педагогічних наук, професор (м. Харків)
М.І. Сметанський, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
Г.С. Тарасенко, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
В.І. Шахов, доктор педагогічних наук (м. Вінниця)

У збірнику наукових праць відомі дослідники, педагоги-практики середніх загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних навчальних закладів, працівників вищих навчальних закладів I–II і III–IV рівнів акредитації висвітлюють теоретичні й прикладні аспекти впровадження сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик навчання у підготовку кваліфікованих робітників, молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів і магістрів.

Статті збірника подано в авторській редакції.

Для науковців і педагогів-практиків загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних та вищих навчальних закладів, працівників інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Рецензенти:

Л.В. Барановська, доктор педагогічних наук, професор
О.Г. Романовський, доктор педагогічних наук, професор
М.І. Сметанський, доктор педагогічних наук, професор

ISBN 978-966-2337-01-3

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН
України
© Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
© Автори статей

РОЗДІЛ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ І-ІІІ СТУПЕНІВ

УДК 811.161.2
ББК 81.2В7

Е.Р. Анафієва
м. Сімферополь, АР Крим, Україна

НАУКОВІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДВОМОВНОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ МОВНОЇ СИТУАЦІЇ

Постановка проблеми. Мовна політика в Україні визначається тим, що держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. Окрім того, гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України; держава сприяє також вивченню іноземних мов.

Застосування мов в Україні гарантується Конституцією України та визначається законом [5, с.5].

Українська мова є обов'язковим предметом вивчення в усіх навчальних закладах країни. Вона вивчається не тільки у школах з українською мовою навчання, але й у школах, де навчання здійснюється іншими мовами. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті і Державному стандарті базової і повної середньої освіти (освітня галузь «Мови і літератури») ставиться мета забезпечити вільне володіння українською літературною мовою як засобом та умовою успішної соціалізації і самореалізації особистості в українському суспільстві. У концепції шкільної освіти національних спільнот в Україні йдеться про вирішальну роль мови у формуванні творчої, національно свідомої особистості [2, с.12-18]. Предметом навчання у школі, – йдеться у Концепції, – повинна бути не тільки мова, вилучена з системи практичних дій, скільки представлена нею думка, духовність, мовна та загальна культура [2, с.12-18].

Повною мірою це стосується Криму. Багатонаціональний склад населення сприяє виникненню шкіл та класів, в яких вчать діти різних національностей. Навчання у цих класах здійснюється українською, російською або кримськотатарською мовами, і у кожному з цих типів шкіл є учні – кримські татари. Нині в Україні створюються умови для інтеграції кримськотатарського народу в українське суспільство, і одним із найважливіших факторів такої інтеграції є гарне володіння українською мовою.

Тому при розробці сучасної технології навчання українській мові у школах з кримськотатарською мовою викладання необхідно враховувати наступні соціолінгвістичні чинники:

1. Методологічний підхід до вивчення проблеми гармонійної двомовності з урахуванням країнознавчого аспекту, етнолінгвістичної ситуації функціонування мов.

2. Сучасні соціально-політичні умови функціонування і розвитку української та кримськотатарської мов у Автономній Республіці Крим.

3. Науково обґрунтовані і всебічно вивірені вимоги з реалізації українсько-кримськотатарської і кримськотатарсько-української двомовності в освітній системі республіки.

4. Нові дослідження, що з'явилися в галузі лінгвістики, психології, методики й інших суміжних наук, відповідають комунікативним цілям вивчення нерідної мови з урахуванням взаємопов'язаного навчання видам мовленнєвої діяльності.

5. Взаємовплив, взаємозбагачення української та кримськотатарської мов у контексті нових соціолінгвістичних відносин.

6. Нові соціально-педагогічні умови функціонування державних мов у освітній системі й інших сферах життя суспільства.

Кожен етап розвитку суспільства породжує нові соціальні проблеми, без вирішення яких неможливий його гармонійний розвиток. Ця закономірність особливо яскраво виявляється у наш час – після розпаду колишнього Радянського Союзу на окремі самостійні держави, що тісно пов'язане з їх національно-мовними особливостями.

У світовій практиці благополучним вважається мовне законодавство Швейцарії, згідно з конституцією якої державними з 1847 р. є німецька, французька, італійська, ретороманська мови й офіційними – німецька, французька, італійська.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Двомовність (білінгвізм) як самостійний напрям лінгвістичної науки почали вивчати в кінці XIX ст. (1885-1890 рр.), а об'єктом педагогічних досліджень вона стала лише з середини XX століття (з 1953 р.). Значний вклад у розробку теорії проблеми двомовності, мовної взаємодії в умовах контакту російської мови як з національними мовами країни, так і з іноземними внесли дослідження відомих вітчизняних лінгвістів, психологів, педагогів (І. Баскаків, І. Білодід, Б. Беляєв, Е. Бризгунова, Е. Верещагін, В. Виноградов, Л. Виготський, Ю. Дешерієв, М. Ісаєв, М. Закиєв, І. Протченко, В. Розенцвейг, Р. Сабаткоєв, Б. Хасанов, К. Ханазаров і ін.) і зарубіжних учених (У. Вайнрайх, В. Вільдемек, Ч. Осгуд, М. Сигуан, М. Уест, Е. Хауген і ін.).

Проблема двомовності і багатомовності є також предметом дослідження порівняно молоді науки – психолінгвістики. Питання кодування, декодування в процесі спілкування розглядаються в працях Н. Жинкіна, Х. Осгуда, Н. Хомського та ін. Дослідження цих і інших учених, а також багатолітній досвід підтверджують, що гармонійна двомовність – одна з головних можливостей подолання мовних труднощів між народами, оптимізації і регулювання міжнаціональних стосунків.

Дослідник з проблеми мовних контактів У. Вайнрайх визначив двомовність (білінгвізм) як «практику поперемінного користування двома мовами. Особи, що здійснюють цю практику, називаються двомовними, або білінгвами» [3, с.22].

За визначенням В. Розенцвейга, двомовність (багатомовність) – є володіння двома (декількома) мовами, а також регулярне перемикавання з однієї мови на іншу залежно від ситуації спілкування [6, с.9-10].

При білінгвізмі за першу мову, як правило, приймається рідна, а за другу – нерідна мова індивідуума (наприклад, для кримських татар – українська, для українців – кримськотатарський). У цьому випадку білінгв при спілкуванні має можливість активно вживати обидві мови у рамках певної соціальної спільності з урахуванням ситуації, що склалася. Причому він може володіти як усною, так і писемною (літературною) мовою або лише однією формою акту комунікації.

У вітчизняній і зарубіжній науці двомовність як педагогічна проблема розглядається у вузькому і широкому плані. Вузьке розуміння двомовності означає володіння двома мовами – рідною і другою, при якому рівень володіння другою мовою максимально наближений до рівня володіння першою (рідною). «Про наявність двомовності ми можемо говорити там, де люди володіють другою мовою в мірі, достатній для спілкування і обміну думками з носіями другої мови...», пише К. Ханазаров [8, с.123].

У широкому сенсі двомовність означає уміння використовувати обидві мови в різних сферах спілкування. Заслугує на увагу вислів із цього приводу Ф. Філіна про те, що двомовність в широкому розумінні – «відносно володіння другою мовою, уміння в тому або іншому об'ємі користуватися нею в певних сферах спілкування... при визначенні поняття двомовності не слід дотримуватися дуже жорстких формулювань» [7, с.24-25].

Американський соціолінгвіст Р. Белл порівнює білінгвізм зі шкалою, яка знаходиться між змішаним білінгвізмом, при якому «дві мови зливаються в одну систему», і координативним – коли мовні системи «зберігаються роздільними» [1, с.157-158].

Дослідники двомовності виділяють лінгвістичний, психологічний, соціологічний, педагогічний і інші аспекти двомовності.

Так, К. Дешерієв і І. Протченко вважають, що з лінгвістичної точки зору двомовність «має справу з аналізом співвідношення структур і структурних елементів мов, їх взаємовпливу, взаємодії і взаємопроникнення на різних рівнях, розділах будови мови» [4, с.28].

Завдання соціологічного аспекту – визначення «об'єму суспільних функцій і сфер вживання кожної з двох мов, якими користується двомовне населення» [4, с.23].

Виклад основного матеріалу. З педагогічної точки зору, двомовність спирається на лінгвістичні, психологічні і соціолінгвістичні аспекти. Основне завдання педагогічного аспекту – розробити і на практиці застосувати методи і прийоми навчання обох мовам, вивчити міру володіння ними. У це поняття входять як усні (аудіювання, говоріння), так і писемні види мовленнєвої діяльності (читання, письмо).

Найбільш поширеними типами двомовності вважаються природний і штучний білінгвізми. Перший тип двомовності формується в процесі постійного спілкування, взаємодії з носіями мови, що вивчається, «без цілеспрямованої дії на становлення двомовного індивіда» (наприклад, процес опанування українською мовою іншими національностями в умовах природного україномовного оточення). Другий тип виникає через цілеспрямоване свідоме опанування іншої мови без участі його носіїв (наприклад, англійською, німецькою та ін.). Штучну двомовність Л. Щерба визначає як опанування чужої мови «в умовах відсутності іноземного оточення».

У деяких роботах двомовність розглядається як найбільш поширений тип багатомовності. Ця проблема цікавить представників багатьох галузей наук: психологів, лінгвістів, педагогів, філософів, соціологів.

Термін «багатомовність» (англійською – multilingualism, mehrsprachigkeit) російського походження, розуміється як поширення різних мов у суспільстві, уміння окремих індивідів спілкуватися засобами декількох мов.

У енциклопедичних словниках багатомовність трактується як функціонування декількох (3-х і більш) мов у межах певної багатонаціональної території; знання і вживання людиною, залежно від потреб спілкування, декількох мов.

Однак проблема українсько-кримськотатарської двомовності ще не стала предметом спеціальних досліджень, окремим її аспектам присвячено лише поодинокі статті.

По мірі володіння мовами в Криму можна виділити такі групи носіїв мов:

- які володіють лише державною мовою – українською;
- які володіють лише однією національною мовою;
- які володіють декількома мовами (одна з яких російська);
- які володіють декількома національними мовами країни, але які не володіють українською мовою;
- які володіють російською, національною й іноземною мовою;
- які володіють багатьма мовами (поліглоти).

Таке розмежування володіння мовами пов'язане з білінгвальним і полілінгвальним характером соціуму.

Соціально-політичні зміни в суспільстві вимагають невідкладного вирішення однієї з найважливіших проблем міжнаціональної згоди, взаєморозуміння між народами в поліетнічній республіці, якою є Крим, становлення і розвитку різних форм двомовності (багатомовності).

Практика доводить, що засобом міжнаціонального спілкування, масовій комунікації в окремій державі, республіці, регіоні виступає мова (мови), що несе функціональне навантаження, тобто що активно вживається в діяльності державних органів, суспільних установ, як засіб навчання – в школах і інших навчальних закладах, а також у повсякденному житті. Водночас у міру розвитку гармонійної двомовності в національних республіках цей статус можуть здобути і національні мови, що дозволить використовувати як засоби соціальної взаємодії дві або декілька мов. Безумовно, основна роль при цьому лягає на загальноосвітнім школам, які покликані формувати двомовну (білінгвальну) і багатомовну (полілінгвальну) особистість. Багатомовність буває близькоспорідненою (наприклад, володіння близькоспорідненими мовами: російсько-українсько-білоруською, кримськотатарсько-башкирсько-турецькою і так далі), неспорідненою, тобто володіння трьома і більш неспорідненими мовами (наприклад, українсько-кримськотатарсько-англійською і так далі). Так, у Криму, окрім державної мов, вивчаються російська, рідна та іноземні мови, що можна кваліфікувати як розвиток багатомовності. У ситуації багатомовності перед учнем виникають труднощі, що пов'язані з інтерференцією мовних систем.

Отже, багатомовність, тобто полілінгвізм – явище масове, має свої проблеми, які в перспективі вимагають дослідження в декількох аспектах:

- психологічному – питання вивчення мови (навчання + вивчення) на декількох мовах, яке відбувається при спілкуванні: психічні явища багатомовної поведінки, закономірності формування багатомовності, рання або пізня двомовність;
- лінгвістичному – питання мовних контактів і у зв'язку з цим зміни, що відбуваються в структурі лексики, семантики окремих мов, явища транспозиції й інтерференції;
- педагогічному – розробка ефективних методів і прийомів навчання мовам в умовах полілінгвізму;
- філософському і соціологічному – проблеми впливу багатомовності на різні процеси і роль багатомовності у суспільстві.

Зупинимося на психологічних моментах формування двомовності.

На можливі напрями дослідження проблеми багатомовності вказав відомий психолог І. Епштейн у роботі «Мислення і багатомовність» (1916). Він встановив факти автономності мов у свідомості індивіда, відзначив і пояснив явище інтерференції мов і запропонував способи зменшення впливу багатомовності, яка сприяє інтерференції. У психології багатомовності методи І. Епштейна (експеримент і анкета) і зараз широко застосовуються на практиці.

Б. Беляєв вважає, що в засвоєнні іноземної мови є практичний і шкільний напрями навчання. При першому практичному напрямі навчання іноземній мові збігається з засвоєнням рідної мови, а при шкільному навчанні засвоєння мови здійснюється шляхом свідомого його вивчення (від теорії до практики).

Дослідження В. Артемова «Психологія навчання іноземним мовам» (1966) присвячено проблемам сприйняття і розуміння мови. Автор підкреслює, що навчання іноземній мові ніяк не пов'язане з формуванням нового способу мислення на цій мові. Мислення на всіх мовах відбувається однаково. Різко заперечуючи ідею прямого методу, він вважає, що цей метод можна застосовувати лише в дитячому віці.

У своїй роботі «Багатомовність» (1963) В. Вільдемек висловлює думку про те, що якщо людина досконало знає рідну мову, то багатомовність йому дається легше, а якщо рідна мова засвоєна погано, тоді багатомовність збіднює його мовну сферу.

Висновки. Нова мовна ситуація, що склалася в Криму в пострадянський період, значно розширила функціональні кордони двомовності (багатомовності): у національно-державних і національно-територіальних округах країни нині природною є як національно-українська,

так і українсько-національна двомовність, а у багатьох випадках національно-українсько-російська багатомовність. Водночас володіння мовами (особливо національними) залишається на досить низькому рівні. Отже для розвитку гармонійної, соціально ефективної двомовності необхідно:

- рівномірно розвивати й укріплювати українсько-національну двомовність, створюючи для цього необхідну соціально-правову і фінансову основу;
- постійно зміцнювати національно-українську двомовність. Українська мова є надійним сховищем універсальної інформації людства;
- сформувати у індивідів ситуації реального психологічного домінування рідної мови при вивченні другої;
- при будь-яких видах двомовності (багатомовності) визнавати домінуючу роль рідної мови. Лише рідна мова здатна передавати сокровенне, суто індивідуальне, властиве їй безцінне духовне багатство, розкривати характерні особливості, національну психологію народу. У цьому ї є безперечна унікальна цінність кожної мови;
- підняти на якісно новий рівень навчання національної й української мовам, виходячи з вимог підготовки всебічно розвиненої мовної особистості;
- підвищити престиж, соціальну значущість національних мов в українському соціокультурному просторі.

Література:

1. Белл Р.Т. Социалингвистика: Цели, методы и проблемы (Пер. с англ.) / Предисл. А.Д.Швейцера. - М.: Международные отношения, 1980. - 318 с. 43
2. Бондаренко Н.В. Концепція шкільної мовної освіти національних спільнот в Україні // Педагогіка і психологія, 1995. – № 5. – С. 12-18.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования / (Предисл. А.Мартине). Пер. с англ. яз. - Киев: Вища школа. – 1979. – 263 с. 71
4. Дешериев Ю.Д., Протченко И.Ф. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия. - М., 1976. - С. 23-43
5. Конституція України. – К.: Вид-во А.С.К.. – 2003. – 384 с.
6. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. - Языковые контакты. - М.: Прогресс, 1972. - Вып. IV. - С 9-10. 358
7. Филин Ф.П. Происхождение русского, украинского и белорусского языков. Историко-диалектологический очерк. - Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1972. - 655 с. 468
8. Ханазаров К.Х. Решение национально-языковой проблемы в СССР. - 2-е изд., доп. - М.: Политиздат, 1982. - 224 с. 477

В данной статье рассматриваются проблемы двуязычия и многоязычия в условиях новой языковой ситуации, которая сложилась в Крыму. По мере владения языками выделены группы носителей языков. Обозначены задачи развития гармоничного, социально эффективного двуязычия.

Ключевые слова: двуязычие, многоязычие, языковая ситуация, владение языками.

У даній статті розглядаються проблеми двомовності і багатомовності в умовах нової мовної ситуації, яка склалася у Криму. По мірі володіння мовами виділені групи носіїв мов. Окреслені завдання розвитку гармонійної, соціально ефективної двомовності.

Ключові слова: двомовність, багатомовність, мовна ситуація, володіння мовами.

In this article the problems of bilingualism and многоязычия are examined in the conditions of new linguistic situation which was folded in Crimea. As far as a domain languages the groups of transmitters of languages are selected. The tasks of development of harmonious, socially effective bilingualism are marked.

Keywords: bilingualism, multilingualism, linguistic situation, domain languages.

УДК 37.035-057.87:373.31
ББК 74.200.51 (4Укр.)

А.Р. Бекирова
г. Симферополь, АР Крым, Украина

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ I СТУПЕНИ АВТОНОМНОЙ РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ

Актуальность проблемы формирования основ гражданской культуры в АРК в большой степени предопределяется потребностью государственных образовательных учреждений Украины. Одна из главных задач современной образовательной системы является подготовка граждан осознанной законопослушности, патриотической преданности к своему государству, свободной и честной приверженности к общепринятым нормам, к нравственно-культурным ценностям при выполнении разнообразных функций в сферах семейно-бытовых, межнациональных и межличностных отношений. В условиях, когда важной чертой современного общества является поликультурность, особенную актуальность приобретает формирование основ гражданской культуры учащихся общеобразовательной школы, в том числе и младших школьников.

В диссертационных исследованиях преобладают проблемы воспитания гражданственности старшеклассников общеобразовательной школы, в частности: Л. Рехтета исследовала особенности гражданского воспитания учащихся основной школы во внеурочной деятельности; П. Кендзер исследовал инновационные формы организации гражданского воспитания старшеклассников во внеклассной работе; М. Шимановский исследовал формирование у старшеклассников гражданской позиции средствами обществоведческих дисциплин; Л. Коренная изучала проблему формирования гражданских ценностей в общеобразовательной школе. В начальной школе исследуются проблемы формирования гражданских качеств личности, в частности: Н. Басюк изучала проблему формирования чувства ответственности у младших школьников; Н. Шагай проанализировала педагогические условия морального воспитания младших школьников во внешкольных учебных заведениях; В. Бойченко исследовал поликультурное воспитание младших школьников в условиях учебно-воспитательного процесса.

Цели статьи. Анализ практики показал, что формирование гражданской культуры в основном осуществляется в общеобразовательных учреждениях в основной школе и в школе III ступени, которые в перспективе получают возможность выхода на один из гуманитарных профилей. В начальной же школе ученые и учителя уделяют внимание формированию только отдельных компонентов гражданской культуры, в частности, такие, как правовое воспитание, поликультурное, воспитание чувств ответственности, а толерантность, этнотолерантность рассматриваются поверхностно. Результаты проведенных исследований свидетельствуют о том, что проблема формирования основ гражданской культуры младших школьников в Автономной Республике Крым не была предметом педагогического исследования. В тоже время, в формировании основ гражданской культуры важная роль принадлежит начальной школе, поскольку с раннего возраста детей необходимо приобщать к культуре и истории своего народа, своей страны, мирового сообщества, требуют научного обоснования педагогические условия, содержание, формы и методы формирования основ гражданской культуры у младших школьников в учебно-воспитательном процессе.

Основная часть. В начале третьего тысячелетия приоритетное значение в образовании приобретает формирование гражданской культуры, что связано с общим развитием демократических преобразований в Украине, с движением за права человека, осознанием людьми своей значимости, ростом потребности внутренней свободы и самореализации.

С учетом региональных особенностей, в Концепции приоритетных направлений воспитательной работы в учебных заведениях Автономной Республики Крым, представлены такие основные направления как: воспитание патриотизма и формирование любви к родному краю; воспитание толерантности, направленное на развитие полиэтничного и мультикультурного Крыма; воспитание личности, противостоящей любому негативному влиянию и позитивно воспринимающей мир и свое место в нем [4].

Формирование основ гражданской культуры младших школьников в Украине, в том числе и в условиях Автономной Республики Крым, неразрывно связано с фактором воспитания культуры межэтнических отношений украинского народа. В связи с этим, школа, должна обеспечить не только пассивную защиту подрастающего поколения каждой этнической общности, но и активную адаптацию личности в системе межэтнических отношений с учетом специфики истории, культуры, социально-демографического развития каждого народа.

Крымский полуостров уникальный объект, ярко отражающий реальность цивилизованного развития этнических общностей, входящих в его полиэтничное население. В нем находит отражение трудовое взаимовлияние, синтез культур и общегуманистическое содержание. Во всех сферах человеческой деятельности отмечались элементы, заимствованные от народов других стран. Однако каждой этнической общности преобладали свои национальные особенности, сформировавшиеся во время их странствий и привнесенные с собой в Крым [11, с.9].

Крымские татары – этнос, сформировавшийся в Крыму в результате сложного этнического процесса консолидации, ассимиляции, сепарации отдельных конфессиональных групп. В крымскотатарском этносе, как в капле воды, отразилась среда обитания и культура национальных групп населения. Ко времени присоединения Крыма к России татары составляли преобладающую массу населения, но численность стала уменьшаться вследствие эмиграции их в пределы Турции [11].

Греки были первой культурной этнической общностью, пришедшей в Крым. Культура греков была неразрывно связана с культурой Греции – их исторической родиной. Интересы этих народностей - татарского населения с греческими колонистами близко переплетались, что и для одной и для другой стороны было совершенно ясно и понятно, что мирное достижение своих целей является единственно приемлемым. Они наделены развитым стремлением к общественности и тонким пониманием красоты форм [11, с.45-47]. В настоящее время греческим обществом проводится значительная работа по социально-культурной адаптации подрастающего поколения. Методическое содействие и помощь греческим школам оказывают греческие университеты, а Министерство образования и религии Греции, Фонд государственных стипендий Республики Греция. В Крыму ежегодно отмечаются национальные праздники [1, с.80-81].

Армянская культура во всех ее проявлениях (архитектура, школа, миниатюрная живопись, литературные и художественные ремесла, рукописное дело) развивалась в лучших традициях многовековой культуры, и передавалась от поколения к поколению, что способствовало сохранению этнокультурных традиций армянского народа [174, с. 139; 272, с. 48-49].

В исследованиях отмечается, что характерная черта немецкого народа в том, чтобы они не строили, все делалось фундаментально, при этом сохранялся национальный колорит во всем. В процессе трудовой деятельности у крымских немцев выработались характерные качества как: честность, точность, аккуратность, своевременность, обязательность, добросовестность, бережливость, рациональность, которые с раннего детства формировались и у детей. Отмечается, что немецкие поселения отличались пониженной межэтнической и общенациональной конфронтационностью [9, с. 11, 16].

Будучи малочисленними, болгары, без какого-либо умысла, сохраняли свои национальные особенности, оставались теми, какими были сами и их предки испокон веков. В болгарской семье детей воспитывали в духе служения и верности родине и говорили на своем родном языке. Этническая группа была трудолюбивой и миролюбивой [11, с. 50-52].

Таким образом, все народы, проживающие на Крымском полуострове, имеют свою историческую Родину, они в настоящее время связаны с материнскими государствами, чего нельзя сказать о крымских татарах. Крым для крымских татар является и исторической, и материнской Родиной, Украина их государство, в котором они живут и стремятся быть честными, достойными ее гражданами. Подтверждением этому есть высказывание: «Однако этническое самосознание разных народов не отрицает готовность сознательно служить интересам их Родины – Украины. На более высоком уровне этническое самосознание перерастает в национальное самосознание. Последнее предполагает идентификацию личности со всем народом Украины» [11, с. 19]. Чувство национального достоинства, ощущение принадлежности к определенной стране, причастности к государственным делам, имеют большое значение в формировании гражданских чувств у личности.

Для понимания объективных причин постановки данной проблемы в Автономной Республике Крым, проанализируем данные Министерства образования о национальном составе учащихся общеобразовательных школ и возможности изучения ими родного языка с целью сохранения для последующих поколений своеобразия национальной культуры, а также формирования гражданской культуры на основе поликультуры, характерной для данного региона.

Министерство образования и науки Автономной Республики Крым сотрудничает с 29 национально-культурными обществами. Органами управления образования ведется разъяснительная работа среди населения о возможности изучать родные языки в учебных заведениях автономии, проводится мониторинг потребности граждан в изучении языков и культур национальных меньшинств. В системе общеобразовательных учебных заведений 390 школьников изучают родной язык как предмет (болгарский – 125 учеников, немецкий – 99 учеников, новогреческий – 139 учеников, эстонский – 27 учеников) по 2 часа в неделю на I ступени обучения, 3 часа в неделю на II-ой и III-ей ступенях обучения. Кроме того, в общеобразовательных учебных заведениях автономии организовано факультативное изучение родного языка для 252 учащихся (армянский язык – 50, немецкий – 41, новогреческий – 161) по одному часу в неделю. В культурно-образовательных центрах национальных меньшинств родные языки изучают 145 человек (болгарский, венгерский, иврит, корейский, литовский, немецкий, чешский). Центры функционируют при общеобразовательных учебных заведениях по воскресным дням.

Преподавание осуществляется по программам и учебникам, которые поступили из Греции, Армении, Болгарии, Литвы, Эстонии и других стран. Кроме того, преподавателями создаются оригинальные программы и учебные пособия. Оказано содействие национально-культурным обществам крымских караимов и крымчаков в получении грифа о допуске к использованию «Русско-караимского словаря» автора Леви Б. (гриф МОН Украины №1/11-6236 от 06.12.2004г.), «21 урок караимского языка (крымский диалект)» автора Ялпачик Г. (гриф МОН Украины №1/11-6235 от 06.12.2004г.) и «Крымчакского языка» автора Реби Д. (гриф МОН Украины №1/11-3320 от 30.07.2003г.).

Анализ содержания образования в начальной школе показал, что школа имеет все возможности для успешного формирования основ гражданской культуры младших школьников. Содержание учебных предметов представляет собой научно-педагогическую основу систематического преподавания знаний о человеке и обществе, знаний о культуре и морали, о природе, где определена система необходимых практических навыков и умений. Учитель начальной школы, работающий с многонациональным классом должен

организовывать работу на принципах толерантности, поликультурности, взаимопонимания и взаимоуважения.

Исследование вопроса о формировании основ гражданской культуры младших школьников мы начали с анализа Государственного стандарта, программ и учебников, предназначенных для начальной общеобразовательной школы, так как решение данной проблемы во многом зависело от того, в какой мере эта литература ориентировала учителя на решение этого актуального вопроса в учебно-воспитательном процессе

При проведении мониторинга Крымским республиканским институтом последипломного педагогического образования были проанализированы учебники «Я и Украина. Окошечко» 1 класс, «Я и Украина» 2 класс по следующим параметрам: формирование личностных качеств, воспитание любви к Родине, формирование интереса к родному языку, знакомство с историей Украины, знакомство с культурой других народов, уважительное отношение к людям различных национальностей, знакомство с бытом и культурой других народов, знакомство с другими государствами. Результаты проведенного мониторинга существующей системы обучения и воспитания в общеобразовательных школах I ступени свидетельствуют, что содержание учебников частично позволяет реализовать основные задачи, которые стоят перед учителем по формированию межкультурного взаимодействия учащихся [3, с. 111].

Решением Коллегии Министерства образования и науки Автономной Республике Крым с 2006 года в учебно-воспитательный процесс введен обязательный спецкурс «Культура добрососедства» для учащихся 1-12 классов. Его изучение способствует выработке интереса к истории, жизни, проблемам Крыма и крымчан, но не страны в целом. Программы интегрированного спецкурса «Культура добрососедства», методические рекомендации, тетради на печатной основе для 1 и 2 классов к этому курсу разработаны авторским коллективом под руководством М. Араждиони для учебных заведений Автономной Республики Крым [147; 148].

Под руководством М. Араждиони издана книга для родителей по работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста «Кримська колиска» («Крымская колыбель») В книге помещены детские стихотворения, песни, потешки, заклички на языках народов, проживающих в Крыму [5].

Анализ воспитательной работы учителей I ступени города Симферополя показал, что проводятся мероприятия «Защитники Родины», заочные экскурсии-путешествия «О чем молчат улицы Симферополя», проводятся беседы «О корнях украинского народа и истории первого славянского государства в Киевской Руси», дискуссии на тему «Мой дом – моя крепость», проводятся утренники на тему: «В Украине живут люди разных национальностей», «Если добрый ты – это хорошо», «Крым многонациональный».

На основании рекомендаций Крымского республиканского института последипломного педагогического образования в школах АРК дополнительно на уроках музыки идет знакомство с музыкой различных народов, на классных часах проводятся беседы на темы: «Крым мой дом», «О настоящей дружбе», «О честности и умении держать слово», экскурсии к кафе «Украинская хата», в этнографический музей, в выставочный зал на выставки декоративно-прикладного искусства, культпоходы в театры; уроки праздники «В семье единой». Неоценимую помощь школам оказывают краеведческий и этнографический музеи, Республиканская библиотека имени В. Орлова. Мероприятия, организованные библиотекой и музеем, помогают учителям и учащимся школ г. Симферополя сформировать представление младших школьников о многообразии культур в Крыму, содействовать изучению культуры своего народа, как неопременного условия интеграции с другими культурами.

В рамках Министерства образования и науки Автономной Республики Крым проводится работа по проведению внешкольных мероприятий: «Живые родники», где представляются песни и танцы всех национальностей, проживающих в Крыму: «Передай добро по кругу», «Знакомство с устным народным творчеством народов Крыма». Ежегодно 21 февраля проводится фестиваль ученического творчества на родных языках национальных меньшинств «Язык – душа народа». На базе Крымского республиканского института последипломного педагогического образования создан центр гражданского образования, определена программа действий с учетом специфики регионов Крыма. На курсах повышения квалификации педагогических кадров читаются лекции по темам: «Крым многонациональный», «Формирование культуры мира», «Поликультурность и толерантность», «Основы концепции национального образования в Украине» и другие.

В 2003 году 19 апреля в г. Симферополе состоялся второй «круглый стол» на тему «Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности в Крыму», в ходе которого были приняты рекомендации о необходимости активизировать воспитательную работу начальной школы в урочное и во внеурочное время, необходимо разработать серию классных часов и внеклассных мероприятий для расширения знаний о духовном наследии украинского народа, о народном искусстве, о памятниках культуры, о выдающихся деятелях национальной культуры. для создания предпосылок воспитания нравственности (доброты, милосердия, справедливости, толерантности) разнообразить ее формы и значительное внимание уделить сенсорным эталонам и навыкам поведения в природе и в обществе.

Выводы. Таким образом, культура преобразовывается в интегративный фактор социализации личности, становится средой для ее развития, и формирование основ гражданской культуры в современном обществе предполагает развитие гражданского сознания, в частности: сознательности, мышления, чувств, потребностей и воли. Показателем основ гражданской культуры является социальная грамотность и активность в самообразовании, умение вести диалог, оценивать и пропагандировать свои убеждения, добиваться единства слова и дела. Она требует воспитания в детях таких личностных качеств, как целеустремленность и активность, ответственность и организованность, честность и сознательная дисциплина.

В Крыму эта проблема рассматривается и реализуется основном в школе III ступени. Целостного исследования проблемы формирования основ гражданской культуры младших школьников во внеурочном учебно-воспитательном процессе на данный момент отсутствует. В процессе экспериментального исследования состояния развития проблемы в практике работы общеобразовательных школ I ступени Автономной Республики Крым, нами были выявлены трудности в работе учителей по формированию основ гражданской культуры младших школьников, в частности низкий уровень социально-экономического развития общества; недостаток методической литературы; необходимость повышения статуса учителя обществе, необходима систематическая работа во внеурочном учебно-воспитательном процессе, способствующая повышению уровня гражданской культуры детей.

Литература:

1. Греки в истории Крыма: краткий биограф. справ. – Симферополь: Таврия-Плюс, 1998. – 320 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Шкіл. світ. – 2006. – № 2. – 33 с.
3. Концепция приоритетных направлений воспитательной работы в учебных заведениях Автономной Республики Крым // Педагог. Вестник Крыма. – 2004. – № 4. – С. 30-35
4. Культура добрососедства: программы интегрированного курса и методические рекомендации для учебных заведений Автономной Республики Крым/[под ред. М. А. Араджиони]. – Симферополь: АнтикВА, 2007. – 212 с.
5. Микаелян В.А. История крымских армян: монография / В. А. Микаелян; НАН Республики Армения; Институт истории; Крымское армянское общество. – К. : ООО «Энергия плюс», 2004. – 224 с.

6. Немцы в Крыму: очерки истории и культуры / [сост. Ю. Н. Лаптев]. – Симферополь: Таврия - Плюс, 2000. – 256с.
7. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К. : «Початкова школа», 2006. – 432
8. Финогеев Б. Л. – Симферополь: Таврия, 1997. – 207 с.
9. Хайрулдинов М.А. Учебно-воспитательный процесс в педвузе и национальной школе./ М.А. Хайрулдинов. – Симферополь: 2000.- 256 с.
10. Хрестоматия по этнической истории и традиционной культуре старожильческого населения Крыма. Часть первая: Мусульмане: крымские татары, крымские цыгане / [ред.-сост. М.А. Араджиони, А. Г. Герцен]. – Симферополь: Таврия-Плюс, 2004. – 768 с.

У статті подано дані формувального етапу дослідження з громадянської культури в умовах поліетнічного Криму

Ключові слова: формування, громадянська культура, поліетнічність.

В статье приведены данные формирующего этапа исследования по гражданской культуры в условиях полиэтнического Крыма.

Ключевые слова: формирование, гражданская культура, полиэтничность.

In article the data of a forming investigation phase on civil cultures in the conditions of polyethnic Crimea is cited.

Keywords: formation, civil culture, polyethnic.

УДК 373.6
ББК 74.200.526

Н.В. Василенко
м. Вінниця, Україна

СОЦІОКОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ЗНЗ В КОНТЕКСТІ ПОБУДОВИ ПРОФІЛЬНО-КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ШКОЛИ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Актуальність. Останнім часом все більша увага приділяється такому аспекту управлінської діяльності, як робота з персоналом. Ми, нарешті, починаємо розуміти, що як би чітко не була спланована робота, які б концепції розвитку школи не розробляли керівники загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ), але якщо вони не в силах компетентно управляти колективом, то і не отримують позитивного результату прийняття всіх управлінських намірів і рішень в сучасних умовах. Сучасне трактування мети та завдань освіти визначає пріоритет компетентнісного підходу до формування змісту та організації навчального процесу щодо застосування набутих знань й умінь в конкретних навчальних та життєвих ситуаціях, у досягнення яких виступають принципово нові освітні конструкти: компетентність та компетенції в контексті освітніх реалій сьогодення. загальні [4, с.20]. Це становиться актуальним в умовах 12-річної школи. Однією з моделей компетентнісно орієнтованої освіти виступає сама старша профільна школа.

Постановка проблеми. Вивчення та аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми свідчить, що існують різні погляди щодо реалізації компетентнісного підходу, визначення процесуальних та організаційних основ його впровадження. Однак вітчизняні та зарубіжні науковці (Н. Анікіна, Н. Бібік, В. Болотов, І. Єрмаков, В. Кремень, М. Мадзигон, О. Савченко, Л. Сохань, В. Серіков та інші) одноголосні в тому, що найбільш вагомою та відповідальною ланкою реалізації ідей компетентнісного підходу є саме старша профільна школа [8]. У нинішніх умовах компетентнісна парадигма навчання запускається разом з профільною освітою. Стає очевидним, що системні зміни в освіті під силу лише таким педагогічним колективам, які функціонують на основі єдності цінностей, змісту і цілей діяльності.

У зв'язку з цим, що в теорії (Ю. Васильєва, І. Колесникова, Е. Сахарчук, В. Серіков і ін.) наголошується про потребу суспільства у колективних суб'єктах діяльності, формування яких є новою управлінською компетенцією керівників. Сприяти становленню колективного суб'єкта діяльності керівників ЗНЗ зможуть лише в тому випадку, якщо він готовий і здатний до взаємодії з персоналом своєї установи, до діалогу з учнями та рівноправного партнерства з представниками різних структур, які діють у закладі освіти [1; 5; 9]. Тому актуальним в управлінні ЗНЗ становиться соціокомунікативна компетентність директора школи [3, с.12]. Соціокомунікативна компетентність — це, перш за все, увага до людей, до їх потреб, повага до них, заснована на строгій вимогливості та відповідальності. Все це, звичайно, залежить від професіоналізму керівника, його управлінської і загальної культури, його етичної позиції [5]. Але всьому цьому треба навчитися. З 1995 р. в нашій країні у сфері управління системою освіти почалася підготовка фахівців у рамках державної програми «Менеджер освіти» ЦППОАПН України. Підготовка керівників ЗНЗ у післявузівський період стала пріоритетним напрямом в діяльності багатьох обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти. Відмінна риса інноваційних пошуків інститутів - органічне поєднання теорії з практичними питаннями, завданнями, тестами.

Формулювання цілей. Метою цієї статті є спроба показати роль соціокомунікативної компетентності у становленні управлінця-професіонала в умовах його підготовки щодо подолання існуючих протиріч між вимогами до керівників ЗНЗ держави та реальним станом в освіті в зв'язку з провадженням профільного навчання.

Невирішені проблеми. Необхідність подолання цих протиріч і служить підставою для розгляду питання щодо формування соціокомунікативної компетентності управлінця-професіонала ЗНЗ в умовах 12-річної школи шляхом створення ефективного науко-педагогічного супроводу системи компетентнісної підготовки керівників ЗНЗ у післядипломній педагогічній освіті.

Виклад основного матеріалу. Соціокомунікативна компетентність розуміється науковцям як прояв його управлінської культури [7]. Соціокомунікативна компетентність в такому трактуванні визначає готовність і здатність керівника як професіонала до управлінської комунікації з персоналом своєї установи, до діалогу з учнями та їх батьками, догуманітарної, паритетної взаємодії з представниками соціокультурних і виробничо-технічних структур, які функціонують в освітньому середовищі закладу освіти. Все перераховане складає набір специфічних компетенцій керівника, в процесі оволодіння якими складається особливий компетентнісний досвід соціальної взаємодії і управлінської комунікації. В сукупності з іншими видами досвіду (рефлексії управлінських дій, креативності в перетвореннях систем управління, пошуку змісту та ціннісних орієнтацій в управлінській діяльності і ін.) він утворює «ядро» індивідуальної культури керівника як гуманітарно-орієнтованого управлінця-професіонала. Це новий тип керівника освітньої установи 12-річної школи, який потребує компетентних особистостей виконувати необхідні функції, але і поєднувати в собі при цьому продуктивність і самостійність, відповідальність і людську гідність, безпечну поведінку і етичний порив, які діють в інформаційному і соціальному середовищі ЗНЗ. Загальна структура готовності керівника до управлінської комунікації відповідає структурі соціокомунікативної компетентності і включає мотиваційно-ціннісний, містовно-діяльнісний, рефлексивно-смысловий, конструктивно-поведінковий компоненти. Спираючись на дослідження О. Абдуллої, С. Вершловського, Н. Кузьміної, В. Серікова та ін., ми виділяємо наступні види комунікативно-управлінського досвіду керівника, що визначають рівні розвитку його готовності до управлінської комунікації: досвід функціонально-рольової комунікації; досвід підтримуючої комунікації; досвід суб'єкт-суб'єктної продуктивно-самостійної комунікації; досвід міжособистої ціннісно-смысловой комунікації; досвід гуманітарної комунікації в управлінні [5; 6; 7].

Процес підготовки керівників ЗНЗ до гуманітарної управлінської комунікації з персоналом ми розглядаємо як саморозвиток особи управлінця від фахівця до професіонала в ході освоєння комунікативно-управлінського досвіду в спільній діяльності, що моделюється ситуаціями науково-методичного супроводу курсового навчання в ОШПО. Теоретична модель процесу підготовки керівників ЗНЗ до гуманітарної управлінської комунікації є послідовністю етапів і стадій. При цьому початковим пунктом кожної стадії є мета, яка конкретизується в системі завдань по розвитку комунікативно-управлінського досвіду слухачів курсів з урахуванням результатів, досягнутих на попередній стадії, а потім трансформується у відповідну складову соціокомунікативної компетентності за допомогою поетапного освоєння змісту, методів, засобів і форм навчання на курсах підвищення кваліфікації в процесі компетентної взаємодії тренера-викладача і керівників ЗНЗ. З переходом на чергову стадію процесу позиції тренера-викладача змінюються. Процес комунікативно-орієнтованої підготовки керівників ЗНЗ до гуманітарної управлінської комунікації може бути реалізований як система діалогічної взаємодії керівників-суб'єктів курсового навчання і тренерів-викладачів, які засвоюють комунікативно-управлінський досвід спільних управлінських дій щодо створення освітньої організації. У даній моделі науко-методичного супроводу функціонують чотири підсистеми:

- керівник ЗНЗ - суб'єкт курсів підвищення кваліфікації, що оволодіває соціокомунікативними компетенціями і набуває комунікативно-управлінський досвід;
- тренер-викладач, який конструює гуманітарно-комунікативний простір взаємодії суб'єктів курсового навчання і сприяє становленню їх соціокомунікативної компетентності;
- комунікативно-управлінська ситуація особистісно-професійного саморозвитку суб'єктів курсового навчання, яка потребує від них підвищені рівні соціокомунікативної компетентності;
- процес діалогічної взаємодії тренерів-викладачів і керівників ЗНЗ у навчанні, який сприяє засвоєнню ними соціокомунікативних компетенцій і набуттю комунікативно-управлінського досвіду, що забезпечує гуманітарно-рефлексійне відношення до професійної діяльності [2; 3].

В основі такої підготовки керівників ЗНЗ є педагогічна система, яка націлена на формування компетентної особистості людини інформаційного суспільства. Враховуючи сучасні тенденції модернізації освіти цю педагогічну систему називають профільно-компетентною школою. Профільна, тому що в ній передбачається організація загальноосвітніх процесів за схемою профільної диференціації. І компетентною, оскільки вона реалізує новий тип загальної освіти, адекватний інформаційному суспільству, - гуманітарну модель компетентної загальної освіти. Передумови для побудови профільно-компетентної школи складаються завдяки системним змінам, які плануються державною програмою модернізації освіти, на жаль широкого презентування в нормативних документах ця ідея не набула. Як відомо, її мета полягає в оновленні всіх підсистем освітньої системи держави, зокрема і загальноосвітньої школи. Необхідно, щоб з неї виходили, як вказано в державній програмі, сучасно освічені, етичні, заповзятливі люди, які можуть самостійно приймати рішення в ситуаціях вибору, прогнозуючи їх можливі наслідки, а також відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, готові до міжкультурної взаємодії, володіють відчуттям відповідальності за власну долю і за долю країни [5; 8; 9].

У цьому переліку властивостей представлені, можна вважати, універсальні характеристики і здібності випускника школи, в яких відбиті метапредметні та особистісні компетенції, які адресуються людині сучасним суспільством в постіндустріальному інформаційному періоду його розвитку. Чинники, сприяючі учням в оволодінні цими компетенціями, а школі - в створенні необхідних для цього умов, визначені програмою модернізації освіти на період до 2012 року. У ній за концептуальну основу перетворень в

загальноосвітній сфері прийнятий компетентнісний підхід. Механізмами змін вибрано вдосконалення структури і змісту загальної освіти, побудову систем до профільної підготовки і профільного навчання учнів на основній і старшій ступенях навчання, а також інші нововведення, які задають у сукупності системний рівень модернізації в загальноосвітній сфері. Треба сказати, що саме системний характер змін дозволяє розраховувати на досягнення нової сучасної якості загальної освіти, що проголошене як одна з ключових цілей модернізації освітньої системи держави [4].

У державному стандарті загальної освіти підкреслюється, що не знаниєвий, а компетентнісний підхід зорієнтований на забезпечення освітніх потреб сучасного постіндустріального суспільства, одиницею вимірювання в якому є потенціал випускника, разом з універсальними знаннями, досвідом випускника з вирішення завдань і компетентнісних дій в політичному, економічному, професійному і культурному житті [4].

Такий результат відображає діяльнісно-творчий аспект освіти, який, як відзначають В. Болотов и В. Серіков, неможливий в рамках традиційних педагогічних систем, бо «існуюча предметно-знанієва освіта може в кращому разі забезпечити реалізацію орієнтовного компоненту творчої активності, але не більш того» [5; 8].

Педагогічну систему у сфері загальної середньої освіти, націлену на формування компетентної особистості інформаційного суспільства, яка розвивається, отримала назву профільно-компетентнісна школа. Вона реалізує, як вже наголошувалося, новий тип освіти - компетентнісну загальну освіту на гуманітарно-особистій основі. Профільно-компетентнісна школа - це педагогічна система, яка забезпечує не просто знання і уміння самі по собі, а складну культурно-дидактичну структуру - «цілісну компетентність учня» (В. Серіков) як комплекс властивостей компетентної особистості, які визначають успішність оволодіння компетенціями людини інформаційного суспільства і гуманітарність їх реалізації в життєво-практичних ситуаціях [7].

Спираючись на обґрунтовану А. Хуторським модель ключових компетенцій, ми вважаємо, що в уточненому і конкретизованому вигляді вони можуть бути, адресовані особистості інформаційного суспільства. При цьому компетенції особистості інформаційного суспільства утворюють систему, базовими елементами якої є навчально-пізнавальні та інформаційно-технологічні компетенції, а системоутворюючу роль на різних рівнях функціонування системи можуть виконувати ціннісно-сміслова, соціально-трудова, комунікативна, особистісна компетенції. Володіння ними забезпечить особистості, яка розвивається, здатність вирішувати універсальні проблеми життєвизначення і життєдіяльності в інформаційному суспільстві: вчитися і пізнавати світ як цілісну інфоноосферу; гуманітарно взаємодіяти з суб'єктами інфоноосфери (природою, соціумом, людьми, техносферою); відповідально виконувати соціальні ролі; володіти універсальними засобами людської діяльності (пізнавальною, комунікативною, креативно-перетворюючою, художньо-естетичною, ціннісно-орієнтаційною, сенсо-пошуковою); визначатися в житті і відкривати сенси своєї життєдіяльності, віддаючи перевагу еколого-моральній поведінці в інфоноосфері [9].

На нашу думку, цілеспрямованість профільно-компетентнісної школи як педагогічної системи визначається націленістю властивої їй компетентнісної загальної освіти на виховання компетентної особистості випускника, здібного до особисто-етичного визначення «провідній лінії свого життя (А. Леонтьєв) і до відповідальної, безпечної життєдіяльності в інформаційному суспільстві. У зв'язку з цим профільно-компетентнісна школа повинна мати можливість створювати, умови учням для становлення їх компетентними особистостями, які б засвоїли основні положення сучасної науково-інформаційної картини світу (Б. Кадомцев, В. Колін, В. Степін, К. Судаков та ін.), оволоділи гуманітарним стилем мислення і набули досвіду діалогу зі світом, інформаційної взаємодії з суб'єктами інфоноосфери, самостійного

вирішення проблем життєвизначення та життєдіяльності в інформаційному середовищі існування і їх гуманітарної експертизи.

Однією з необхідних умов досягнення мети компетентнісної загальної освіти, проєктованою в профільно-компетентнісній школі на основі гуманітарно-особистісної парадигми (В. Данільчук, Е. Данільчук, Ю. Сенько, В. Серіков та ін.), виступає «цілісне вирощення педагога особистісно орієнтованого типу» (В. Болотов та ін.). Він є носієм «професійно-особистісної компетентності» (Е. Сахарчук), що виявляється у володінні «особистісно-розвиваючою педагогічною діяльністю» (В. Серіков) при вирішенні професійно-педагогічних завдань в ситуаціях, що потребують взаємодії з учнем на особистісно-компетентнісному рівні і в структурі «колективного педагогічного суб'єкта» (В. Серіков та ін.). Особистісно орієнтований педагог акцентує свою професійну увагу на вихованні компетентної особистості інформаційного суспільства, що розвивається. Він має достатньо повне уявлення про базові елементи сучасної науково-інформаційної картини світу і здатний «зі знанням справи» (А. Маркова) вирішувати такі професійно-педагогічні завдання, як: толерантно взаємодіяти з вихованцями і колегами, вести з ними особистісно-смісловий діалог з приводу сенсу життя, проблем особистісно-етичного життєвизначення і безпечної життєдіяльності в інформаційному суспільстві, спільно оволодівати особистісними компетенціями і проявляти їх в співіснуванні з учасниками колективного педагогічного суб'єкта, який діє в «інформаційно-освітньому просторі» (В. Ізвозчиков, Е. Тумалева) профільно-компетентнісної школи [7]. Особливо значущими проявами професійно-особистісної компетентності особистісно орієнтованого педагога є його здібність до психолого-педагогічного супроводу і підтримки сходження вихованців на компетентнісний рівень освоєння змісту освіти, без чого неможливо забезпечити їх самореалізацію і компетентне вирішення проблем життя в інформаційному суспільстві.

Дидактичні способи здійснення педагогічного процесу в профільно-компетентнісній школі включають загально педагогічні технології компетентнісної загальної освіти і необхідну інформаційно-технологічну підтримку. Загальнопедагогічні технології передбачають організацію проєктного і продуктивного навчання, застосування імітаційного моделювання і дивергентних технологій, а також навчання за допомогою включення учнів в ситуації вирішення життєво-практичних завдань. Інформаційно-технологічну основу компетентнісної загальної освіти складають «комп'ютерні технології утворення» (А. Петров), які, будучи предметно-орієнтованими, міждисциплінарно-орієнтованими, проєктно-орієнтованими і комп'ютерними телекомунікаціями (О. Кузібецкий, В. Симонов), розрізняються своїми потенціалами, які забезпечують освоєння учнями компетенцій особистості інформаційного суспільства [5].

Таким чином, для повноцінної реалізації гуманітарної моделі компетентнісної загальної освіти внутрішній простір профільно-компетентнісної школи як системи організовується як колективний педагогічний суб'єкт, який представляє собою ціннісно-сміслову, співіснуючу спільність всіх учасників освітнього процесу - педагогів, учнів, їх батьків. Створення колективного педагогічного суб'єкта - нова професійна компетенція керівників установ освіти, яка потребує від управлінців для своєї реалізації соціокомунікативну компетентність та науково-методичного супроводу системи підготовки до неї в ОІППО. Соціокомунікативна компетентність необхідна керівнику ЗНЗ і при побудові профільно-компетентнісної школи як педагогічної системи, націленої на формування компетентної особистості, яка розвиває інформаційне суспільство.

Література:

1. Бібік Н.М. Профільна школа як стратегія рівного доступу до якісної освіти // Директор школи.- 2004. №37.- С.2-3.

2. Василенко Н.В. Теорія і методика моделювання діяльності керівника профільно-компетентнісного загальноосвітнього навчального закладу // ВОПОПП: Вінниця, 2008.- 45с.
3. Дидактичні характеристики комунікативно-орієнтованого процесу перепідготовки керівників освітніх установ // Основна вища і додаткова освіта: проблеми дидактики і лінгвістики: сб. науч. праць / Під ред. А. М. Мітінної. Вип. 1. -Волгоград: Політехнік, 2000. - С. 11-15.
4. Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальних середньої освіти // Ін форм.зб.МОН України.-2008.-№13-14-15.-С.20-92.
5. Кузибецкий А.Н. Социокommунікативная компетентность руководителя профильно-компетентностной школы/ А.Н. Кузибецкий, Н.Н.Рождественская // Науч. ред. В.В.Сериков.- Волгоград: Узд-во ВГИПК РО, 2005.-144с.
6. Наукові основи і техніка управлінської комунікації керівників з персоналом освітніх установ: Навчально-методична допомога / Науч. Ред. Ст. Ст. Серіков. - Волгоград: Вид-во ВГИПКРО, 2004. -120 с.
7. Серіков В. В. Лічностний підхід: від концепції до технології: Монографія. -Волгоград, 1995.
8. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / За ред.. О.І.Локшиної. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 232 с.
9. Хоруза Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика.- К.: Преса України, 2003.- С.13-15.

Стаття присвячена проблемі підготовки керівників до соціокомунікативної компетентності, яка впливає на формування їх професійної компетентності та забезпечує розвиток профільно-компетентнісної школи в сучасних умовах.

Ключові слова: керівники ЗНЗ, соціокомунікативна компетентність, профільно-компетентнісна школа

Статья посвящена проблеме подготовки руководителей общеобразовательных учебных заведений к социальнокоммуникативной компетентности, которая способствует формированию их профессиональной компетентности и обеспечивает развитие профильно-компетентностной школы в современных условиях.

Ключевые слова: Руководители ОСШ, социокommунікативная компетентность, профильно-компетентностная школа.

The article is devoted to the problem of preparation of principles of general educational establishments to the sotsiokommunikative competence which influences on their profesional competence and provides the development of school in the conditions of profile studies

Keywords: sotsiokommunikative, competence, type of profile-competency school.

УДК 373.6(73)
ББК 74.2

Ю.В. Грегоращук
м. Тернопіль, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕХОДУ УЧНІВ ІЗ СЕРЕДНЬОЇ В СТАРШУ ШКОЛУ США

Старша школа (*High School*) в США включає чотири освітні рівні, що відповідають чотирьом рокам навчання і співпадають з українськими 9-12 класами: рівень першокурсників (*freshman*), другокурсників (*sophomore*), третьокурсників (*junior*), старшокурсників (*senior*).

Ще на початку 8-го класу учні середньої школи одержують рекламні буклети з інформацією про старші школи, їх профілюючі спеціальності та умови вступу. Елітні старші школи проводять конкурсний відбір учнів за допомогою екзаменів, які складаються за півроку до початку занять в обраній школі, такий, зокрема, як *Franklin Delano Roosevelt High School, Abraham Lincoln High School* та ін. Вибір старшої школи є досить відповідальним рішенням, від якого залежить професійне майбутнє американського школяра. Тому, переходячи з атмосфери середньої школи в старшу школу, підлітки досить часто відчувають певну тривогу і занепокоєння з приводу наступаючих змін.

Метою статті є проаналізувати особливості перехідних програм у школах США та визначити їх доцільність, а також звернути увагу на основні проблеми, з якими стикаються учні при переході в старшу школу.

Згідно з дослідженнями «Школярі стурбовані через можливість цькування і насмішок старших учнів, а також через складність навчання, одержання нижчих балів, і можливість загубитися у більшій, незнайомій школі» [4]. Варто зазначити, що старша школа в США

досить часто є окремою будівлею, в якій працює зовсім інший педагогічний колектив, вчитимуться нові однокласники. Іншими словами можна сказати, що школяр попадає в зовсім інше, нове для нього середовище. Одним із основних моментів є те, що перед підлітком постає велика різноманітність навчальних дисциплін і курсів, від вибору яких залежатиме його майбутнє.

Окрім того, згідно з ERICDigest, у новачків, як правило, досить занижена самооцінка, і вони переживають більшу потребу в дружбі. На основі цього в процесі звикання до середовища нової школи у більшості учнів дев'ятих класів зазвичай виникає значний спад, як успішності, так і відвідуваності. Згідно з дослідженнями це є стандартним ходом речей, не є виключенням навіть учні з досить високими здібностями та досягненнями [5].

Перехідні програми створені саме для того, щоб полегшити школярам перехід у нове середовище старшої школи. Недавні дослідження показують, що учні, які беруть участь у «перехідних програмах» середньої школи можуть сприйняти перехід у нове шкільне середовище з набагато меншими психологічними травмами.

Перехідна програма являє собою спільну спробу середніх шкіл США підготувати їхніх учнів до старшої школи. Національна асоціація середніх шкіл *NMSA* пояснює: «Успішні перехідні програми повинні передбачати співробітництво між персоналом середніх і старших шкіл, школи повинні співпрацювати для того, щоб визначити відмінні риси основних навчальних, соціальних та організаційних принципів та ідей в середній та в старшій школі» [6].

Згідно з цим підходом, багато середніх шкіл нині співпрацює з учителями 9-их класів для того, щоб переконатись, що інструктаж 8-их класів надає базові установки і подає правильну необхідну інформацію для легкого переходу в старшу школу майбутнім дев'ятикласникам.

Як *NMSA* пояснює, «Перехідні програми, згідно з якими учням пропонується відчуті і замислитися про складнощі та особливості відмінних рис старшої школи будуть результативнішими і матимуть більший вплив на школярів, ніж певні інформаційні дані»[6]. Згідно з програмою, учнів просять індивідуально обдумати і проаналізувати можливі зміни, з якими їм доведеться зіткнутися при переході з однієї школи в іншу. Після загального обговорення основних проблем, які непокоять кожного з майбутніх дев'ятикласників, школярі можуть передбачити й однозначно осмислити майбутні зміни при переході.

NMSA також стверджує, що необхідно, щоб успішні перехідні програми не тільки підштовхували учнів замислитися про майбутнє навчання в старшій школі, а й щоб «заповнили інформаційну прогалину, надаючи школярам та їхнім сім'ям великий обсяг важливої інформації про навчальні, соціальні та організаційні схожості та відмінності між середньою та старшою школами» [6].

Певні успішні програми забезпечують восьмикласникам можливість відвідати старшу школу і зустрітися з майбутніми однокласниками перед початком навчального року, деякі школи запрошують учителів старшої школи, поспілкуватися з учнями 8-го класу перед вступом до старшої школи, у той час як інші школи пропонують учням програму наставництва, яка полягає в тому, що учень старшої школи допомагає освоїтись новачкам, проводячи екскурсію по території старшої школи, даючи корисні поради і консультації.

Перехідні програми є досить ефективними для підлітків, та не в усіх школах вони є, тому батьки можуть знайти їм альтернативу. Існують різні способи полегшити перехід у старшу школу. Серед них – літні програми для учнів, що допомагають дізнатися більше про стратегії перехідного періоду. Саме такою є програма Енн Брекен, відома під назвою «*Проект можливостей*». Згідно з Брекен, цей проект «пропонує групові та індивідуальні програми для дорослих, а також навчальні програми для підлітків»[2]. Одержані за 15 років педагогічної та психологічної роботи і терапії уміння та навички, дають Брекен можливість проводити інтерактивні семінари для дорослих і підлітків, зокрема, один із яких

зорієнтований на особливості переходу до старшої школи, який називається «Кроки до успіху»[2].

Слід зауважити, що Енн Брекен є лише одним із багатьох викладачів, які проводять перехідні семінари по всій країні.

На цьому етапі шкільного життя майбутні дев'ятикласники потребують величезної батьківської підтримки і допомоги, оскільки перед ними постає необхідність прийняття важливого рішення, щодо їхнього майбутнього. Батьки можуть довідатися про альтернативні можливості переходу, проконсультувавшись з консультантами-каунслерами та радниками середньої школи, або шукаючи місцеві літні табори, в яких проводяться семінари і практикуми на тему успішного переходу учнів у старшу школу.

Старші школи також проводять певну орієнтаційну роботу з майбутніми старшокласниками. Адже саме старші школи зацікавлені в тому, щоб їхні учні відчували себе комфортно в новому для них середовищі.

Існують, так звані, орієнтаційні програми для дев'ятикласників у більшості державних старших шкіл. Навчання згідно з цими програмами зазвичай проводиться за декілька тижнів до офіційного початку навчального року. Орієнтаційні програми призначені для перегляду політики старшої школи з новими учнями. Окрім того, програма зазвичай дозволяє учням оглянути територію школи, одержати свій навчальний розклад і задати конкретні запитання, що стосуються їхнього майбутнього навчального року.

Заняття проводяться в серпні з 17⁰⁰ до 20³⁰, включаючи легкий обід, що дозволяє новачкам зустрітися і поспілкуватися зі своїми однолітками, у той час, коли батьки дізнаються більше про нову школу своєї дитини. Орієнтаційні програми містять не лише заняття, а й заходи, які на нашу думку, є не просто цікавими й пізнавальними для школярів, а й ефективним методом полегшення переходу в старшу школу. Існує захід, який дозволяє майбутнім дев'ятикласникам приєднатися до «*графіку міні шкільного дня*», де і батьки, і учні можуть пройти через встановлені порядок і хід стандартного шкільного дня, що дозволяє школярам одержати краще уявлення про своє нове шкільне життя [7].

Під час проведення будь-якої орієнтаційної програми, батьки і школярі повинні бути ознайомлені з важливими шкільними правилами і керівними принципами старшої школи, у тому числі з:

- політикою запізнь;
- правилами шкільної дисципліни;
- вимогами щодо шкільної форми;
- правилами харчування в школі;
- правилами звільнення від навчання;
- інформацією про шкільний автобус;
- інформацією про роботу шкільного радника (учні повинні знати, хто є їхнім радником у випадку особистих негараздів і/або проблем з навчанням) [3].

Позитивною особливістю американської школи є велика увага до здібних учнів — для них створюються спеціальні класи, або групи, в яких надається більша кількість предметів за вибором, а також сам рівень викладання навчальних дисциплін є вищим. Навчання одних і тих самих предметів дев'ятого класу проводиться згідно зі стандартними програмами та програмами для обдарованих дітей.

Хоча програма орієнтації для дев'ятикласників, безсумнівно, дасть відповіді на багато запитань і вирішить певні проблеми, та більшість учнів і їхніх батьки турбуються про правильний вибір навчальних предметів і курсів. Як правило, всі дев'ятикласники, вивчають основні навчальні дисципліни, які є обов'язковими і формують, так зване, ядро. До них належать математика, англійська мова, історія та природничі науки. Плутанина між цими

основними предметами, як правило, виникає тоді, коли батьки замислюються, чи їх дитина повинна бути зарахованою на вивчення звичайного курсу, чи курсу для обдарованих дітей.

Щоб прийняти правильне рішення, батькам слід проводити серйозні бесіди зі своєю дитиною про її вподобання, погляди і здібності з кожного предмета. Шкільні радники-каунслери також проводять необхідні заходи для визначення основних схильностей. Керуючись цією інформацією і загальною навчальною успішністю дитини, учні за допомогою батьків і шкільних працівників можуть зробити правильний вибір відповідно до своїх можливостей та інтересів [3]. Варто зазначити, що в більшості шкіл у класах для обдарованих дітей подається той самий навчальний матеріал, що й у звичайному класі протягом дев'ятого року навчання. Оскільки цей матеріал переважно є однаковим, основною відмінністю між цими двома варіантами є темп, в якому зазвичай подається інформація, а також об'єм і ґрунтовність вивченого в рамках кожного курсу. По суті, при читанні одного і того ж самого популярного роману з англійської літератури, дев'ятикласникам обдарованої групи слід прочитати твір швидше і виконати більшу кількість складніших домашніх завдань. Від учнів, також, вимагається точніший критичний аналіз, проводяться детальніші обговорення, подаються серйозніші теми і задаються складніші проекти. Варто додати, що учням, які навчаються в класі для обдарованих значно важче одержати найвищий бал А, на відміну від учнів простого класу [3].

При виборі одного з цих двох варіантів, батьки та учні повинні знати, що їм не варто обирати курс для обдарованих, який належатиме до всіх навчальних дисциплін або навпаки. Наприклад, деякі учні, які є успішними в гуманітарних дисциплінах, але відстають у математиці, безумовно, мають можливість навчатись англійській мові в класі для обдарованих, а математиці в простому класі.

Як вже зазначалося вище, підлітки відчувають більшу потребу в дружбі і спілкуванні з однолітками відіграє для них дуже важливу роль. Тому при старших школах існують різноманітні клуби та організації, які, як правило, є відкритими для всіх учнів. Спортивні команди часто вимагають обов'язкової проби пера перед тим, як дозволити школярам приєднатися до команди. Саме такі спроби досить лякають дев'ятикласників (учні в дев'ятому класі, як правило, є меншими і недостатньо фізично розвиненими, на відміну від їхніх старших колег), тому у багатьох державних школах дозволяється дев'ятикласникам бути у складі спортивних команд лише для дев'ятикласників. Ці спортивні команди дозволяють молодшим школярам ознайомитися з духом суперництва, строгістю і темпом спортивних занять старшої школи — без присутності залякувань старших товаришів по команді. Ці «юні» команди є відмінним засобом для переходу молодого підлітка в жорсткість і суворість спорту старшої школи [3].

Дев'ятикласників також варто заохочувати до вступу в клуби, які їх цікавлять. Неважливо, чи то навчальні, благодійні, чи громадські клуби. Шкільні організації є відмінним способом допомогти новачкам адаптуватися до динаміки старшої школи. Більше того, вони допомагають особистісному розвитку і виявляють керівні можливості, які допоможуть дитині на наступному навчальному етапі життя — коледжі. Старші школи підтримують близькі зв'язки з коледжами та університетами. Вже у 10-12 класах старшої школи коледжі відслідковують успішних учнів, надсилають їм свої інформаційні, буклети, запрошують на зустрічі тощо [1].

Врешті-решт, як підтверджує NMSA, рівень відрахування старшокласників значно нижчий у навчальних округах і школах з успішними перехідними та орієнтаційними програмами. Отже, шкільні громади та директори повинні вжити таких заходів, щоб, як підліткам, так і їхнім батькам була надана необхідна інформація, а також забезпечений індивідуальний підхід до кожного учня. NMSA говорить, що успішні програми повинні звертати увагу на «особливості навчальної програми (наприклад, різновид курсів за вибором), умови навчання (наприклад, розташування класних кімнат, туалетів), правила

безпеки і дисципліни, а також постійну інформатизацію (наприклад, організація конкурсів)» [6].

Оскільки початок ХХІ ст. знаменується тенденціями всебічного оновлення освіти України, то яскравим прикладом інтеграції українського суспільства в світове співтовариство є прийняття низки нормативних актів, серед яких Концепція профільного навчання в старшій школі (2003). Профільна освіта зароджувалась у школах США ще на початку ХХ століття, а на даний час вона є основою середньої та старшої школи США. Як ми дізнаємось з вищеподаної інформації, і в наш час виникають певні проблеми при переході учнів з середньої в старшу школу. На нашу думку, при впровадженні профільного навчання в старших школах України, варто звернутись до досвіду іноземних країн, зокрема США, щоб уникнути типових проблем. Отже, ми можемо зробити висновок, що перехідні та орієнтаційні програми є необхідними для школярів при переході в старшу школу, як в США, так і в Україні за умов упровадження профільного навчання.

Література:

1. Красовицький М. Ю. Старша школа США: особливості сучасної організації та зміст освіти // Старша школа зарубіжжя. – С. 143-181
2. ChenGrace Freshmen Orientation: Helping Your Rising 9th Grader Prepare for High School <http://www.publicschoolreview.com/articles/128>
3. Mizelle, Nancy B. Transition from middle school into high school: The student perspective // Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
4. Helping Middle School Students Make the Transition Into High School // Eric Digest 6. The National Middle School Association <http://www.nmsa.org/Research/ResearchSummaries/TransitionfromMStoHS/tabid/1087/Default.aspx>

В статті розглядаються особливості перехідних та орієнтаційних програм в школах США, а також акцентується увага на основних проблемах, що виникають при переході учнів з середньої в старшу школу.

Ключові слова: перехідна програма, орієнтаційна програма, старша школа

В статье рассматриваются особенности переходных и ориентационных программ в школах США, а также акцентируется внимание на основных проблемах, которые возникают при переходе учеников из средней в старшую школу.

The main features of Transition Programs and Freshman Orientation Programs in the USA schools are examined in the article. Great attention is paid to the basic problems of students' transition from middle to high school.

УДК 371.3:613
ББК 74.26+74.200.5

О.П. Грошовенко
м. Вінниця, Україна

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема формування, збереження, зміцнення та відтворення здоров'я людини належить до споконвічних і глобальних. Міркування про здоров'я знаходимо у творах таких всесвітньо відомих філософів як Платон та Арістотель, Гіппократ та Ібн Сена (Авіценна). Значення здоров'я підкреслювали в свій час ще К.Сен-Сімон, Ш.Фур'є, Р.Оуен та ін. У контексті соціально-економічних змін, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, проблема формування здорового способу життя особистості займає особливо важливе місце. Початкова школа не може стояти осторонь від розв'язання таких нагальних завдань як збереження генофонду нації. Нині предметом обговорення освітян стали шляхи

валеологізації навчання і виховання школярів, об'єднання спільних зусиль учнів, учителів, батьків і громадськості на шляху оздоровлення дітей.

Сучасні дослідження проблеми формування здорового способу життя дають можливість зробити висновок про багатоплановість підходів у розв'язанні даної проблеми. Так, філософський і соціальний аспект формування здорового способу життя дітей і молоді відображено у працях А. Бойко, Н. Гундарьова, В. Крюкова, О. Сахно, Л. Сущенко; медико-біологічний аспект розроблено у дослідженнях М. Амосова, Г. Апанасенко, Н. Борисенко, А. Мартиненко. Психолого-педагогічний аспект формування здорового способу життя молодших школярів розглядали Н. Бібік, Е. Буліч, О. Богиніч, Т. Бойченко, О. Ващенко, Л. Волкова, О. Дубогай, В. Оржихівська, Н. Коваль, С. Кондратюк, Л. Саврковська, О. Савченко, С. Свириденко та ін. Проблема формування у молодших школярів психічного здоров'я знайшла втілення у дослідженнях І. Бега, Л. Божович, О. Запорожця, В. Кузя, С. Максименко та ін. З точки зору психологів молодший шкільний вік є сенситивним у становленні особистості, відбувається формування у дитини ставлення до себе, до свого здоров'я, здатності відповідним чином реагувати на умови життєдіяльності тощо.

Науковий інтерес є підтвердженням актуальності проблеми формування у молодших школярів здорового способу життя. Водночас залишається недостатньо вивченою проблема формування стійких мотивів на здоровий спосіб життя у дітей молодшого шкільного віку. Отже, актуальність, соціальна та педагогічна значущість проблеми, практична потреба у її вивченні зумовили вибір теми статті: «Формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя молодших школярів».

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування у молодших школярів мотивів здорового способу життя.

У системі людських цінностей і пріоритетів одне з найважливіших місць займає здоров'я людини, як процес збереження і розвитку її психічних і фізіологічних функцій, оптимальної працездатності життя. Рівень здоров'я населення визначається умовами праці та побуту, добробутом, загальною та гігієнічною культурою, тобто способом життя людини. Нині в Україні склалася складна ситуація у галузі охорони здоров'я, спричинена як соціально-економічними, санітарними, гігієнічними, екологічними факторами, так і недосконалою структурою системи охорони здоров'я. Вражає відсутність у багатьох людей пріоритету здоров'я, можливості вести здоровий спосіб життя як провідного чинника збереження здоров'я. Однією з причин такого кризового становища є відставання існуючої в Україні системи, принципів, методів і способів охорони та зміцнення здоров'я від вимог сьогодення, розходження системи знань, якими оперує національна освіта, і реалії, які ми маємо в результаті бурхливих соціально-економічних змін в Україні.

Досить вагомою складовою виходу з вкрай несприятливої ситуації в галузі охорони здоров'я, є створення сучасної системи валеологічної освіти. Усе частіше предметом обговорення освітян стають шляхи валеологізації навчання й виховання школярів. Знаменно, що дедалі гостріше відчувається потреба переходу від етапу поінформованості учнів про стан їхнього здоров'я до етапу формування в них стійкої мотивації здоров'я. Звичайно, мотиви збереження здоров'я є різними. Проте їх об'єднує спільна основа – правильне ціннісне ставлення до людського життя як до унікального феномену природи і буття взагалі.

Важливість виховання здорового способу життя у молодших школярів обумовлена розумінням, що лише з раннього дитинства можна прищепити основні знання, навички і звички з охорони здоров'я, які згодом перетворяться у важливий компонент загальної культури людини і вплинуть на формування здорового способу життя усього суспільства. Саме у молодшому шкільному віці закладається майбутній потенціал здоров'я. Результати досліджень свідчать, що саме діти молодшого шкільного віку здатні розуміти значення власного здоров'я, керуючись різними мотивами. Тому особливого значення набуває цілеспрямований вплив на особистість молодшого школяра, визначення умов, змісту, форм і

методів, які є дієвими у вихованні здорового способу життя молодших школярів. Однак у науковій літературі недостатньо висвітлені конкретні технології здійснення виховання здорового способу життя дітей молодшого шкільного віку, існує чимало труднощів у викладанні предмету початкової ланки освіти «Основи здоров'я». Так, наразі залишається не вирішеною проблема змістового наповнення навчального предмету, а валеологічні заходи, що проводять у початковій школі мають здебільшого епізодичний, безсистемний характер. Окрім того, у викладанні предмету здебільшого віддається перевага вербальним, репродуктивним методам роботи. Засмучує і недостатнє навчально-методичне забезпечення, а підготовка учителя-валеолога бажає бути кращою: у більшості педагогів труднощі у формуванні здорового способу життя пов'язані з недостатнім знанням понятійного апарату валеології як науки, неадекватним розумінням цілей і завдань початкової ланки валеологічної освіти з доббором та адаптацією валеологічного змісту.

У контексті означеної проблеми нами було проведено спеціальне дослідження, метою якого було визначення мотивів збереження здоров'я, якими керуються молодші школярі. Так, дослідженням було охоплено близько 150 учнів початкових класів міста Вінниці та області. Ураховуючи сутність поняття «здоров'я», його структурні компоненти та особливості, нами було розроблено анкету, яка містила декілька питань, об'єднаних спільною темою. Ми намагалися дізнатися як учні розуміють зміст поняття «здоров'я», яку людину вони можуть назвати здоровою, навіщо людині потрібне здоров'я, як молодші школярі оцінюють стан свого здоров'я, чи вдаються до певних дій, щоб бути здоровими та якими установками при цьому керуються. Як свідчать результати анкетування, молодші школярі у своєму ставленні до власного здоров'я керуються здебільшого прагматичними мотивами. Так, на перше питання анкети більшість учнів (57,5 %) відповіли приблизно так: «здоров'я – це коли ти не хворий», «здоров'я – це багатство», «здоров'я – це коли людина посміхається і її ніщо не турбує». Такі висновки молодших школярів дещо звужують сам зміст поняття здоров'я, його структуру, а отже обмежують інформаційне поле молодших учнів, деформують кут зору, під яким учень початкових класів вчиться розуміти необхідність дбайливого ставлення до власного здоров'я, використання певних методик його збереження, зміцнення та відтворення як найвищої цінності особистості. Переважна більшість молодших школярів (78%) здоровою називають людину, яка не обмежена у своїх фізичних можливостях: «здорова людина – це та людина, яка може займатися спортом, ходити на роботу»; «...це людина, яка не лежить у ліжку і у неї немає хвороб». Звісно, такі висновки вказують на той факт, що молодші школярі не розуміють самого змісту поняття «здоров'я».

Психічна, духовна, соціальна складові здоров'я людини у розумінні молодших школярів не відіграють особливої ролі, тому не вважаються ними як такі, що впливають на людину, її здоров'я та можливості. У розмаїтті мотивів збереження здоров'я молодші школярі усе частіше надають перевагу етичним, естетичним, екологічним мотивам. Для 48% дітей цього віку потреба бути здоровим продиктована перш за все страхом захворіти і потрапити до лікарні. Учні зізнаються, що дуже бояться лікарів, уколів, болю. 25% опитаних молодших школярів схиляються до естетичних мотивів. Хлопчики мріють про гарну статуру, сильні м'язи, спритність і витривалість. Дівчатка прагнуть бути стрункими і привабливими. Рідко (8%) простежувались моральні мотиви, для яких характерна певна спрямованість на суспільні інтереси («хочу мати здорових дітей», «я буду непереможним захисником України» тощо).

Близько 19% молодших школярів здатні пов'язати необхідність збереження здоров'я з новим економічним мисленням, наприклад: «якщо я буду хворий, то не зможу заробляти гроші» та ін. Як бачимо, діти по-різному оцінюють необхідність бути здоровими. Вважає підвищена тривожність психіки учнів початкових класів та їхній однаковий страх перед лікарями. У процесі опрацювання анкетних даних нами було зафіксовано низький відсоток дійсно здорових мотивів збереження, зміцнення та відтворення здоров'я молодших

школярів. Так, моральними, естетичними, економічними мотивами збереження здоров'я молодші школярі керуються дуже рідко, що є свідченням їх вкрай обмежених уявлень про необхідність уважного ставлення до власного здоров'я.

Отже проблема виховання у дітей необхідності дотримання здорового способу життя багатоаспектна. Вона вимагає поєднання загальних та індивідуальних засобів впливу. Цей процес охоплює впровадження нового змісту, зміну загальної стратегії управління навчальним процесом із забезпеченням умов для позитивного впливу на всі складові здоров'я, поширення інноваційних технологій, наполегливий захист дітей від негативних впливів у сімейному і соціальному просторі; співпрацю з медиками і батьками щодо профілактики простудних і вірусних захворювань, проведення в школі системних спортивно-оздоровчих заходів. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне урахування педагогічних умов, що забезпечать формування у молодших школярів здоров'язберігаючих мотивів, практичних умінь і навичок охорони, збереження, зміцнення та відтворення власного здоров'я:

- підготовка висококваліфікованого фахівця, здатного конструювати цілісний процес вивчення валеології у різноманітних формах і методах організації, прогнозувати його та здійснювати педагогічне управління відповідно до специфіки змісту навчального предмета й психологічних можливостей дітей молодшого шкільного віку;

- забезпечення взаємозв'язку у системі «сім'я-школа-громадськість» у контексті валеологічної освіти та виховання молодших школярів, підвищення рівня педагогічної валеологічної культури батьків;

- надання переваги практичним діям і вправлянням учнів у засвоєнні навчального матеріалу; взаємозв'язок теоретичних відомостей з можливістю їх практичного застосування;

- опора на особистий досвід дітей, його розширення, збагачення;

- конструктивне поєднання форм організації навчальної діяльності: спостереження, слухання, розповідь, практичні дії, дослідницькі завдання, ігрові ситуації, діалоги, інсценізації, парні та групові види роботи; досягнення емоційності і гнучкості змісту та структури навчальних занять;

- постійно мотивувати дітей до уважного ставлення до свого здоров'я, заохочення їх успіхів в опануванні умінь і навичок здорового способу життя і безпеки життєдіяльності.

Збереження здоров'я дітей, формування у них свідомого вибору здорового способу життя є чи не найактуальнішою проблемою освіти. Валеологічне виховання школярів не може не спиратись на здорову мотивацію життєдіяльності людини. Грамотний педагог завжди має знайти час і місце для діагностики провідних мотивів ставлення учнів до власного здоров'я. У контексті вирішення проблеми формування у молодших школярів позитивних мотивів збереження, зміцнення та відтворення власного здоров'я, особливу увагу акцентуємо на необхідності об'єднання спільних зусиль учнів, учителів, батьків, громадськості на шляху до оздоровлення дітей.

Висновки. Збереження здоров'я дітей, формування в них свідомого вибору здорового способу життя є нині чи найактуальнішою проблемою, для розв'язання якої необхідна розробка і послідовне запровадження принципово нових підходів до змісту і структурування освітніх завдань. Обов'язковим компонентом нової системи національної освіти мають бути знання про формування, збереження і зміцнення здоров'я, гігієнічне виховання населення. Цей компонент робить можливе врахування принципово нових, валеологічних вимог до всього змісту освіти, формування валеологічної свідомості громадян нашої держави, культури здоров'я особистості. Таким чином, проблема формування у молодших школярів позитивної мотивації на здоровий спосіб життя є надзвичайно актуальною. Її актуальність пояснюється кризовим станом, що спіткав наше суспільство. Глибока соціально-економічна криза, глобальні, передусім екологічні проблеми, слабка матеріально-технічна база і

недосконала структура системи охорони здоров'я в нашій країні сприяли виникненню самої галузі – педагогічної валеології, яка покликана, перш за все, забезпечувати належний валео-освітній рівень учнів, формувати у них потребу бути здоровим, стійкі мотиви на здоровий спосіб життя та валеологічну поведінку.

Література:

1. Адамчук Н.Д. Валеологічна освіта – шлях до самопізнання і самоконтролю учнів / Н.Д.Адамчук// Валеологія. – 1987. - № 1(2). – с. 14-16.
2. Андрощук Н.А. Основи здоров'я і фізична культура (теоретичні відомості) / Н.А.Андрощук -Т. : Підруч. і посіб., 2006. - 160 с.
3. Богданова, Г. Підготовка вчителів до формування в учнів життєвих навичок / Г. Богданова // Здоров'я та фізич. культура. -2007.-№ 9. - с. 6-7.
4. Горашук В.І. Теоретичні підходи до формування культури здоров'я школярів / В.І. Горашук // Безпека життєдіяльності. - 2005.- № 5.-С. 58-61.
5. Новикова Н.І. Проблеми валеологічного виховання учнів / Н.І.Новикова // Педагогіка і психологія. – 1996. - №2. – с.103-107.
6. Рудніцька І. Формування здорового способу життя молоді: підлітковий вік / І. Рудніцька // Психолог.- 2004.- № 13.- с. 15-25.
7. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для учителів та методистів початкового навчання / О.Я.Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл.- К.: Богданова А.М., 2009.-226с.

У статті обґрунтовано методичні рекомендації щодо формування мотивів здорового способу життя дітей молодшого шкільного віку у процесі навчально-виховної роботи школи І ступеня

Ключові слова: здоровий спосіб життя, молодші школярі, навчально-виховний процес, школа І ступеня.

В статье обоснованы методические рекомендации по формированию мотивов здорового способа жизни детей младшего школьного возраста в учебно-воспитательном процессе школы I ступени

The article is devoted to problem of valeological education of preschol pupils. It will be rather useful for practise the autor'svariant of valeological edukation

УДК 37.013.77
ББК 21.440.17 (4Укр.)

О.С. Джафарова
м. Сімферополь, АР Крим, Україна

МЕТОД ЛЯЛЬКОТЕРАПІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми. В інноваційному просторі сучасного світу перед педагогами стоїть завдання пошуку ефективних методів і прийомів формування особистості дитини. Для рішення проблеми розвитку природних здібностей, образного мислення, пам'яті, емоційної сфери, самосвідомості й самоконтролю, комунікативних навичок на допомогу приходять елементи арттерапії. Лялькотерапія займає центральне місце в навчанні й вихованні дітей.

Аналіз літератури. Вивченням арттерапії й застосуванням арттерапевтичних знань у своїй практиці займалися як закордонні (М. Петри, Д. Уоллер, Ф. Хилл і ін.), так і вітчизняні (А. Копитін, Л. Лебедева, М. Кисельова й ін.) фахівці. Використання лялькотерапії в освітньому процесі розглянуто в роботах А. Татаринцевої, Т. Колошиної й ін.

Основою для всіх видів арттерапії є художня (творча) діяльність суб'єкта, за допомогою якої здійснюється корекція будь-яких проблем. Загальноновизнано, що арттерапія ідеально підходить для роботи з дитячими проблемами (мовними, поведінковими, емоційними, сімейними, шкільними й ін.). Тут особливо актуальним стає вивчення лялькотерапії як особливої частини дитячої культури.

Ціль даної роботи визначити можливості застосування методу лялькотерапії в навчально-виховній роботі педагога.

Виклад основного матеріал. У сучасній психології роль ляльок розглядається в різних аспектах. Ляльки виступають атрибутом дитинства. Так, на думку В. Мухіної [1], ляльки мають особливе значення для емоційного й морального розвитку дітей. «Дитина переживає зі своєю лялькою події власного й чужого життя в емоційних і моральних проявах, доступних його розумінню. Лялька для людини в дитинстві не обов'язково «дочка» або «син», вона - партнер у спілкуванні у всіх його проявах» [1]. Роль ляльки полягає в діалозі, у якому відбувається «заміна» реального контакту з людиною на опосередкований контакт через ляльку. З лялькою дитина швидше й легше опановує навичками спілкування; нині ляльками лікують заїкуватість, напрацьовують моторику кисті.

Люди здавна вірили, що лялька має таємничу містичну силу і надприродні можливості. «Ляльки можуть багато чого - і вчити, і лікувати, але тільки якщо попадають у добрі руки» [2]. З'явився цілий самостійний напрямок – лялькотерапія.

Автор терміна «лялькотерапія» не відомий, але сама практика лікування ляльками існує досить давно. Наприклад, невропатолог Малколм Райт у 1926 році використовував ляльок і ляльковий театр для зняття неврозів, пов'язаних із щепленням, у дітей. Джерела цього напрямку можна знайти в психодрамі Морено. У 1940 році Я. Морено заснував у США Інститут соціометрії й психодрами. Він вирішив відтворювати в умовах клініки ті самі ситуації, які найбільше травмували його пацієнтів, і для цього створив спеціальний лікувальний театр, що назвав психодрамою. У 1990 році І. Медведєва й Т. Шишова розробили метод лікування дітей невротиків, що назвали драматичною психоелевацією. Методика драматичної психоелевації - це комплексний вплив на дітей-невротиків за допомогою різноманітних театральних прийомів: етюдів, ігор, спеціально заданих ситуацій [3].

Різні автори відносять лялькотерапію або до арттерапії (Г. Денисова; Л. Лебідєва), або до ігротерапії (А. Ташева, С. Гриднєва), або виділяють окремо. Із цього робимо висновок, що лялькотерапія може використовуватися в різних напрямках психотерапії: психодрамі, ігротерапії, казкотерапії й арттерапії.

У всіх цих практиках яскраво виражений театральний початок. Вони побудовані на «програванні» хворобливих для пацієнта ситуацій і пошуку оптимальних життєвих «ролей». У психодрамі організуються імпровізовані спектаклі, в ігротерапії ці ж завдання вирішуються в процесі звичайної дитячої гри, а в казкотерапії пацієнта «вписують» у філософську казку зі щасливим закінченням.

Усі психологи, що працюють із ляльками, указують на «включення» механізмів проєкції, ідентифікації або заміщення, що й дозволяє домогтися певних результатів.

Прихильники юнґіанського підходу пов'язують вплив художньої експресії з реалізацією самозцілювальних можливостей психіки [4]. Лялька - це образ людини «у мініатюрі», який існує з первісних часів; стає можливим прийняти ляльку як носія архетипу. Т. Колошина вважає [4], що найближче за все до шуканого архетипу «Персона» (він же «Маска»). Лялька сама по собі є спробою зобразити людину «у мініатюрі», - але не теперешню (чому, на її думку, відповідав би архетип «Самість»), а її образ, тобто те, що видно очима. Маска як персонаж обрядової дії може сприйматися тотожно архетипу «Маски». Тоді стає можливим прийняти, що маріонетка тотожна «Тіні». («Тінь» - це те, що тільки сама людина не хоче в собі бачити й визнавати). На шляху до усвідомлення в людській історії власної «Самості» виникають ляльки-маски («верхівкові» ляльки) і ляльки-тіні (маріонетки, яких у театрі прийнято називати «низовими»). Колошина припускає, що, працюючи з маріонеткою, створюючи, пошваблюючи й одушевляючи її, людина, сама того не усвідомлюючи, працює зі своєю Тінню і її проєкціями в реальному психологічному житті.

Представники гуманістичної терапії обґрунтовують вплив художньої експресії самоактуалізацією. Прихильники даного підходу припускають, що в основі людської природи лежить схильність до самореалізації або прагнення до самовираження протягом усього життя через здійснені людиною вибори. Розуміння дитини про саму себе, тобто концепція власного «Я», буде еволюціонувати відповідно до виникаючих перед ним ситуацій і його власними діями; воно фактично формується на основі того різноманітного досвіду, що йому доведеться пережити в спілкуванні з іншими людьми, і їхнього поводження стосовно нього. Роджерс називає цю систему подань «реальним Я» [4].

Людина, крім того, схильна представляти себе й в ідеальному образі - бачити себе тим, ким йому хотілося б стати в результаті реалізації своїх можливостей («ідеальне Я»). До цього «ідеального Я» і прагне «Я реальне». Чим краще урівноважити особистість, тим більше згоди між «реальним Я» людини і його почуттями, думками й поведінкою, що дозволяє йому наблизитися до свого «ідеального Я», а саме в цьому суть актуалізації [4].

Метод лялькотерапії полягає в створенні «живої» ляльки й лялькового подання. Діти й дорослі стають «артистами», вчать поданню себе через ляльку, і через гру коректують поведінку, налагоджують стосунки з навколишнім світом, переборюють різні хворобливі симптоми. Поступово кожний «артист» знаходить внутрішній спокій, рівновагу, тому що неприємні явища проходять як би самі собою. Працюючи над роллю проробляються й переживаються ситуації, що створюють напругу й страх, відпрацьовуються саме ті моделі поведінки, які оптимальні саме для цієї конкретної людини.

При використанні методу лялькотерапії важливий сам процес виготовлення ляльки - процес створення нового казкового життя.

Наприклад, для виготовлення ляльки-мотанки знадобитися мінімум витрат матеріалів і часу. Матеріал: шматочок льняної або бавовняної тканини, квадрат білої тканини розміром з носову хустинку, пару-трійку строкатих шматочків нитки. Загортаємо льняну тканину трубочкою. Кладемо її на середину квадрата з білої тканини по діагоналі. Зверху тканину загинаємо, загортаємо в неї частину льняного валика. На третину від краю перетягаємо все ниткою - вийшла шия й голова. Два кути прив'язаної до валика тканини вільно бовтаються з боків - це руки. Перев'язуємо їх на кінцях, так, щоб вийшли долоньки. Середину тулуба обмотуємо й фіксуємо нитками місце талії. Далі прикрашаємо хусточкою, спідничкою, і т.д.

Існують різні види ляльок, які застосовуються в лялько терапії:

- пальчикові ляльки;
- ляльки-петрушки;
- ляльки - маріонетки;
- тіньові ляльки;
- ляльки-рукавички (вона необхідна для того, якщо дитина, неспроможна фіксувати кисть руки);
- «я - лялька» (її розмір приблизно дорівнює зросту дитини; лялька сконструйована таким чином, що руки дитини стають її руками, а ноги дитини одягаються в тапочки ляльки).

На основі досліджень, проведених під керівництвом Л. Лебедевої [5], можна виділити наступні важливі педагогічні завдання, які розв'язуються на заняттях за допомогою методу лялькотерапії.

Виховні. Взаємодія будується таким чином, щоб діти вчилися коректному спілкуванню, співпереживанню, дбайливим взаєминам з однолітками й дорослими. Це сприяє моральному розвитку особистості, забезпечує орієнтацію в системі моральних норм, засвоєння етики поведінки. Відбувається більш глибоке розуміння себе, свого внутрішнього світу (думок, почуттів, бажань). Складаються відкриті, довірливі, доброзичливі стосунки з педагогом.

Розвиваючі. Завдяки використанню різних форм художньої експресії складаються умови, при яких кожна дитина переживає успіх у тій або іншій діяльності, самостійно долає

важку ситуацію. Діти вчаться вербалізації емоційних переживань, відкритості в спілкуванні, спонтанності. У цілому відбувається особистісний ріст людини, знаходиться досвід нових форм діяльності, розвиваються здатності до творчості, саморегуляції почуттів і поведінки.

Освітні. Учителі початкових класів, вихователі дитячих садків дуже давно використовують ляльок у своїй роботі. Так, наприклад, усім відома лялька «Незнайко», з якою учні відправляються в світ знань. Ефективно використовувати даний метод для активізації розумової діяльності й пізнавального інтересу; як наочний посібник при вивченні зовнішності людини і її частин (одяг, частини тіла й т.д.). Для розвитку мовлення учнів. При виготовленні ляльок діти знайомляться із властивостями різних матеріалів.

Діагностичні та корекційні. Метод лялькотерапії дозволяє одержати відомості про розвиток і індивідуальні особливості дитини. У процесі занять легко проявляються характер міжособистісних відносин і реальне положення кожного в колективі, а також особливості сімейної ситуації. Маючи багатобічні діагностичні можливості, він може бути віднесений до проєктивних тестів. Досить успішно коректується образ «Я», що раніше міг бути деформованим, поліпшується самооцінка, зникають неадекватні форми поведінки, налагоджуються способи взаємодії з іншими людьми. Гарні результати досягнуті в роботі з деякими відхиленнями в розвитку емоційно-вольової сфери особистості. «Лікувальний» ефект досягається завдяки тому, що в процесі творчої діяльності створюється атмосфера емоційної теплоти, доброзичливості, емпатичного спілкування, визнання цінності особистості іншої людини, турбота про неї, її почуття, переживання. Виникають відчуття психологічного комфорту, захищеності, радості, успіху. У результаті мобілізується цілющий потенціал емоцій.

Висновки. Ляльки допомагають розвинути природні здатності, образне мислення, пам'ять, емоційну сферу, самосвідомість і самоконтроль. Вони сприяють формуванню позитивних установок, емоційної й моторної адекватності, комунікативних навичок.

На психологічному рівні ляльки багато в чому сприяють і допомагають направляти й коректувати особистісно-орієнтований розвиток, рятуючи дитину від стресу, фобій.

Таким чином, метод лялькотерапії, використовуваний педагогом, має унікальні можливості для корекційно-розвиваючого навчання й пов'язані з розкриттям інтересів дитини, творчого потенціалу, розвитком здатності до розуміння свого внутрішнього світу, почуттів і потреб інших людей, розвитком практичних навичок роботи з різними матеріалами, удосконаленням навичок включення в спільну діяльність, розвитком мислення, естетичних переживань і т.п.

Література:

1. Мухина В.С. Дети и куклы: таинство взаимодействия // Народное образование. – 1997. – №5. – С. 28-33.
2. Тельнова Л.Г. Использование кукол-марионеток в практике школьного психолога // <http://festival.1september.ru>
3. Татаринцева А.Ю. Куклотерапия в работе психолога, педагога, логопеда. – СПб.: Речь, 2007. – 102 с.
4. Колошина Т.Ю., Тимошенко Г.В. Марионетки в психотерапии, М, Изд-во института Психотерапии, 2001. – 187 с.
5. Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании: Монография. – СПб.: ЛОРИО, 2001. – 318 с.
6. Тряпичные куклы / Авт.-сост. Т.М.Ткачук. – М.: АСТ; Донецк: Сталкер, 2008. – 32 с.

У статті розглянуто значення ляльки в житті дитини. Позначені виховні, розвиваючі та освітні можливості лялькотерапії.

Ключові слова. Арттерапія, лялькотерапія, самоактуалізація, психодрама, самість.

В статье раскрыто значение куклы в жизни ребенка. Обозначены воспитательные, развивающие и образовательные возможности метода куклотерапии.

The article considers the significance of dolls in child's life. Educational, developing and training possibilities of method of the doll's therapy are marked.

УДК 371.3 (045)
ББК Ч 421.2

О.В. Добротвор
м. Київ, Україна

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНА ГРА (ОДГ) – ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Постановка проблеми. Учні старшої школи, здобувши базові знання, уміння та навички у предметній підготовці (тобто функціональну грамотність), мають потребу у доказах своєї комунікативної спроможності в різних ситуаціях. Але між знаннями та дією непрості відносини. Активний науково-практичний пошук шляхів формування комунікативної компетентності виокремлює ті можливості дидактичного процесу, які б дозволили одержати учням досвід комунікативної діяльності.

Комунікативну компетентність ми визначаємо як здатність особистості здійснювати цілеспрямовану продуктивну взаємодію для ефективного досягнення необхідних результатів і розв'язання проблем. Провідні сучасні фахівці в галузі компетентностей В. Кальней і С. Шишов стверджують, що «більшість недавніх робіт має тенденцію ставити під сумнів той факт, що утворення ключової компетентності можна направити та формувати серією систематичних вправ» [1, с.91]. Відповіді керівників ЗНЗ України на запитання: «Наскільки зміст шкільної освіти забезпечує формування в учнів життєво необхідних компетентностей?» – показують, що більшість оцінює його на «посередньо» [2, с.13]. «Розкручування» змісту освіти навколо ключових компетенцій, їх включення до змісту – це шлях переходу від знеособлених, відчужених «значень» до особистісного змісту, тобто пристрасного, ціннісного ставлення до учіння» [3, с.30]. Саме компетентнісний підхід, не виключаючи традиційних компонентів функціональної грамотності учнів, не обмежується лише ними. Побудова та заданість «ситуацій включення» у діяльність забезпечується ігровими формами навчання. Вони, безумовно, ефективні у формуванні комунікативної компетентності, тому що найбільш адекватно відтворюють соціальні (життєві) параметри, активізують взаємодію і продуктивне спілкування, мотивують учнів організовувати спілкування-діалог. Відомий теоретик компетентнісного підходу А. Хуторський [4] вказує на значущість особистісно-орієнтованих технологій, коли самі учні здійснюють визначення цілей, планують, готують, здійснюють та аналізують форми освітнього процесу, в якому рефлексія є умовою одержання і фіксації власних результатів. Проте, ігрова реальність, ігрові проблеми (імітація) й інтенсивність (тренінг), що активізують комунікабельність, не завжди потребують саме комунікативності.

У процесі пошуку ефективних засобів формування комунікативної компетентності старшокласників важливим є утвердження особливих характеристики процесу комунікації (на відміну від спілкування), який потребує ситуативного цілеспрямованого використання мови, коли може відбутися відмова від формального мовленнєвого етикету, використання усталених мовленнєвих обертів; коли конструюється власний необхідний варіант промови для вирішення проблемного колективного завдання. Робота з об'єктами комунікації, зразки

текстів не гарантують учневі успіху в ситуації комплексної комунікативної дії за відсутності індивідуального досвіду формування власного способу участі у комунікації.

У продуктивному розігруванні (моделюванні) ситуацій комунікації учасники мають вирішувати (обговорювати) реальні й значущі для них проблеми і задачі, пред'являючи власну позицію, схожою на життєву. До того ж ми не знайшли досліджень, які розглядали б комунікацію як продуктивне спілкування, де знання мови (іноземної або рідної) – лише частина необхідних інструментів, тому що вербальна частина поступається соціальній, де найголовнішим індикатором комунікації є прийняття спільних рішень в організованому просторі, де була б відображена специфіка старшої школи у формуванні комунікативної компетентності.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема використання, розроблення дидактичної (навчальної) гри, її теоретичні аспекти розглядаються у зв'язку з успішною соціалізацією учня, умінням діяти в «бойових умовах» у групах, досягаючи мети, з підготовкою до майбутніх життєвих випробувань. Саме це корелюється з задачами компетентнісної освіти. Впровадженню дидактичної гри у компетентнісне навчання присвятили свої наукові дослідження С. Ігнатенко, Н. Копилова, І. Куліш, О. Пометун, О. Савченко, В. Семенов, С. Шаронова, П. Щербань та ін. Аналіз наукової літератури показує, що більшість праць із проблем дидактичної гри було виконано на матеріалі молодшої та середньої ланки загальноосвітньої школи.

У складній класифікації дидактичних ігор (ділові, організаційно-діяльнісні, рольові, імітаційні тощо) можна прослідкувати неоднозначність у формулюванні відмінностей між різними видами, варіативність в описах правил, нечіткість у рекомендаціях щодо їх застосування. Для нас є прийнятним уніфікований погляд на класифікацію ігор у навчальному процесі, оскільки ми розглядаємо шляхи формування комунікативної компетентності, що має прояв тільки у ситуаціях активної спільної діяльності, а саме активність учнів є атрибутом будь-якої дидактичної гри. О. Деркач та С. Щербак [5, с.7] стверджують, що всі види дидактичних ігор пов'язані з завданнями навчання, а саме: з набуттям індивідом соціального досвіду вирішення проблеми, з набуттям досвіду аналізу ситуації та міжособистісного спілкування, що дає підстави називати їх навчальними. Схожі висновки ми побачили і у С. Шаронової, яка об'єднує всі різновиди та форми ділових, організаційно-діяльнісних, рольових, імітаційних тощо ігор, використовуючи термін «соціально-усвідомлені ігри», котрі дослідниця називає засобом навчання, «основний педагогічний зміст та призначення якого – навчити діяти!» [6, с. 5].

В ігровій навчальній ситуації реальне «доросле» життя стає максимально наближеним до процесу навчання, знання використовують точно за призначенням, утворюється простір для численних спроб і перевірок власної готовності діяти успішно та ефективно, для відчуття власних можливостей під час спільної діяльності у групі. О. Зінченко точно вказує на головну функцію гри у навчанні: «Ігрова педагогіка ставить учня в активну позицію. Учень зобов'язаний бути зацікавленим, конкурентним... Ігрова педагогіка може озброїти людину техніками організації комунікації і розуміння в умовах складних мислительних робіт, які потребують колективних і командних форм... На відміну від педагогіки знання, де учень одержує знання, уміння, навички (ЗУН), в ігровій педагогіці здобуваються орієнтації та техніки» [11, с. 13].

Мета статті. Визначити особливі характеристики дидактичної організаційно-діяльнісної гри (ОДГ) як найоптимальнішого засобу для формування комунікативної компетентності старшокласників (молоді).

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши тлумачення терміну «дидактична гра» у вказаних наукових джерелах, приходимо до висновку, що дидактичною грою можна називати будь-яку гру, побудовану з навчальною метою, що підпорядковується певним правилам, одночасно належить до двох діяльностей – гри й навчання і готує до майбутньої

діяльності, а також має груповий характер, що активізує набуття учасниками соціального досвіду. Ми зазначаємо активну взаємодію учасників як основну характеристику дидактичної (навчальної) гри, що вказує на її можливості у формуванні комунікативної компетентності старшокласників.

Уточнивши сутність комунікативної компетентності, ми зосереджуємося на таких ігрових формах, що утворюють особистісний зміст для учасників, мотивують до вирішення реальних проблем, актуалізують життєві стосунки учасників (а не обставини), підвищують вимоги до функції мови, не містять готових сценарних рішень.

На наш погляд, найвідповіднішою умовою формування комунікативної компетентності є саме організаційно-діяльнісні ігри (ОДГ). Для формування комунікативної компетентності простір оргдіяльнісної гри є достатнім і необхідним, а функції ОДГ повністю задовольняють вимоги компетентної освіти, а саме: сприяють оволодінню способами нової діяльності, формуванню особистісних технік розуміння і діяльності, усвідомленню індивідуальної траєкторії розвитку компетентностей, зокрема комунікативної. ОД-гра – це місце, де формування комунікативної компетентності відбувається не випадково, а завдяки сумісним зусиллям організаторів гри і гравців.

Проаналізуємо характерні ознаки ОДГ, що зазначають фахівці. Роль і функції ОДГ експериментально вивчали у Московському методологічному гуртку в рамках програми створення нової педагогічної практики на базі методологічної теорії педагогіки [7; 8]. ОДГ виступали у якості форми експериментальної реалізації досвіду відтворення розумової конструктивної роботи. З часом з'явилися експериментальні навчальні заклади, які використовували ОДГ і досліджували її можливості для підготовки молоді: Київський ліцей бізнесу, Міжнародна академія бізнесу та банківської справи (Тольятті). Засновник ОД-ігрового методу Г. Щедровицький вказував на переваги ОД-гри у порівнянні з іншими формами підготовки: «вона ставить індивіда в реальні умови комунікативної та мисленнєвої взаємодії з колективом за умови необхідності здійснити робочий процес, а як будь-яка гра робить легким подолання настановних структур та норм професійної предметної роботи і утворює для індивіда сприятливі умови для самодіяльності, самоорганізації та розвитку» [9].

О. Зінченко надає вичерпну характеристику: «ОДГ – метод постановки і вирішення проблем. В оргдіялісну гру закладається поле протиріч, колізій, конфліктів, з якого треба намагатися сконструювати нову систему діяльності. Це і має стати результатом» [10, с.121]. По суті конструкція гри включає розкриття етапів і механізмів спільної колективної роботи, тому оргдіялісна гра на усіх етапах потребує від учасників справжньої розумової роботи і весь її хід – це спроба одержати уявлення про те, як слід планувати роботу в даній ситуації. О. Зінченко як організатор численних ігрових сесій стверджує, що ОДГ «потребує організації колективної мислєдіяльності для рішення проблем... ОД-гра – ланцюжок ігрових зіткнень та протидій людей» [11, с. 17]. Отже, сенс навчальної ОД-гри не в тому, щоб навчити правильним діям, а щоб розвинути саму сферу діяльності за рахунок продуктивної комунікації. Правила в ОДГ вказують тільки на те, як можна пограти у вирішення складних питань, що постають перед учасниками. Сама ж процедура пошуку й прийняття колективних рішень, визначення способу власних дій, презентації обговорення всіх етапів цієї роботи – шлях до розвитку власної комунікативної компетентності. У ОД-грі учитель тільки організатор і координатор інтерактивної взаємодії. Як вказують О. Пометун та Л. Пироженко, «інтерактивні методи орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, відкриті і активні. Основою інтеракції є принцип багатосторонньої взаємодії, яка характеризується відсутністю полярності і мінімальною сконцентрованістю на точці зору вчителя» [12, с.19-24].

Таким чином, головна відмінність ОДГ від усіх інших ігор – принцип розвитку діяльності та людей у ній. Такий ефект виникає внаслідок прямої залежності від призначення

ОДГ, яке полягає у вирішенні проблем, що існують у сфері діяльності, котру ми імітуємо (зкладаємо у гру). Учасники ОД-ігор не одержують нових знань, вони беруть участь у процесі колективного мислення і вирішенні реальних значущих проблем, тобто самі добувають і засвоюють нове знання. Учасники приходять на ОД-гру зі своїми знаннями, досвідом та уявленнями і займають ті ж позиції, що у реальному житті. Але процес рішення реальної (особливо значимої) для них проблеми, а не навчальної (!), дозволяє говорити про те, що існує в реальному житті, точно і відверто, «без краваток». Для цього увага колективу гри повертається з об'єктів діяльності (того, чим кожен займається на своєму місці) до самої діяльності й мислення (яким чином вони це робили або робитимуть). Саме такий поворот, як зазначають дослідники ОД-гри А. Єгоров і Т. Водолажська [13], дозволяє вирішити складні проблеми. Вирішення колективних проблем потребує, в свою чергу, комунікативності від учасників, тобто здатності здійснювати цілеспрямовану продуктивну взаємодію, використовуючи точні й достатні фрази, спрямовані на спільний результат.

Тема використання ОДГ у шкільному навчанні розроблена недостатньо, а знайдені нами приклади практичного впровадження ОДГ (або її елементів) у навчальний процес вказують на доцільність пошуків у цьому напрямі й актуальність такої педагогічної практики у зв'язку з вимогами компетентнісного підходу. Одна з причин, з якої форма ОД-гри рідко зустрічається в практиці масової школи, – організація конфлікту, що є неодмінним елементом ігрової ОД-технології. Це потребує від організаторів ОДГ умінь виводити конфлікт на змістовний рівень. Ми вважаємо, що актуальність розробок і використання ОДГ особливо зростає у роботі зі старшокласниками у зв'язку зі значним збільшенням ситуацій активної участі у прийнятті відповідальних рішень, зростанням кількості важливих для підлітків соціальних зв'язків, а також відповідно до сучасних вимог набуття базової комунікативної компетентності як результату освіти.

Важливим завданням освіти стає вирощування інтелектуальної функції розуміння і формування готовності до ефективного співробітництва. Дослідники (наприклад, П. Блонський, М. Яновська та ін.) вказують на специфічні запити молоді до освітнього середовища у період навчання в старших класах: «Привабливість позиції спритної, сміливої, вольової людини у поєднанні зі змагальним мотивом простежується протягом всього підліткового віку. Ця потреба недостатньо вдоволена в організованому виховному процесі» [14, с.122].

У ситуації масової підготовки, насиченого семіотичного оточення підлітка і дефіциту зразків найефективнішим засобом розвитку необхідної комунікативної компетентності, що є умовою для змін і розвитку мислення й діяльності, стає саме ОД-гра. Її центральний елемент – справжній конфлікт, або проблемна ситуація, виступає дієвим механізмом формування всіх складових комунікативної компетентності (знанневого, ціннісного і діяльнісно-процесуального), забезпечуючи повноцінне розуміння значущості комунікації (на відміну від спілкування) в колективно-орієнтованих роботах, визначення власного рівня комунікативної компетентності та можливостей однокласників і викладачів, складання набору власних ефективних комунікативних технік.

Висновки. Підсумовуючи наведені характеристики ОДГ, зазначимо, що організаційно-діяльнісна гра – це ефективний засіб формування комунікативної компетентності за рахунок створення спільного простору розуміння та активізації рефлексії у колективних роботах, що спрямовує на вирішення значимих реальних проблем. Така ігрова ситуація вимагає від учасників високого рівня комунікативної компетентності й дозволяє їм конструювати власний спосіб досягнення цього, щоб через подолання протиріч, колізій, конфліктів отримати розвиток власної комунікативної компетентності. Також розвитку набуває вся система діяльності. Отже, структура ОД-гри як засобу навчання має комунікативну природу і відповідає актуальним завданням комунікативної компетентнісної підготовки

старшокласників. Навчальна ОД-гра включає наступні, характерні для формування комунікативної компетентності, складові:

1) введення у навчальний процес поняття «ситуація», тобто непередбаченості, нерозуміння, труднощів, які вимагають від учнів комплексного реагування, точного мовлення, застосування всіх ресурсів для успішної дії у групі;

2) фіксація мотивації (потреби) учня і розуміння ним цінності комунікативної компетентності взагалі та рівня сформованості власної комунікативної компетентності;

3) отримання (накопичення) учнем власного досвіду дій з визначенням успіхів і поразок, з орієнтацією на зразки та знання про значущість комунікації.

Таким чином, можна розглядати ОД-ігри як організований навчальний простір для комунікації, в якому ефективно тренується (формується, вдосконалюється) комунікативна компетентність усіх учасників. Розглядаючи значний потенціал ОД-гри як засіб формування комунікативної компетентності старшокласників, ми враховуємо специфіку і вікові потреби учнів, здатних брати участь у вирішенні важливих проблемних питань, і зазначаємо обмеженість відповідних ресурсів у навчальному віднормованому класно-урочному процесі.

Література:

1. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 320 с., приложения.
2. Модернізація освіти в Україні. Аналітичний огляд результатів всеукраїнського опитування керівників загальноосвітніх навчальних закладів у 2004 р. – К.: «К.І.С.», 2004. – 32 с.
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный поход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Педагогіка, 2004. - № 10. – С. 23-31
4. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В.Хуторской. – М.: УНДДО, 2005. – 221 с.
5. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика. – М. – Педагогіка, 1991. – 220 с.
6. Шаронова С.А. Метод игровой ситуации. Уч.-метод пособие. – М.: Изд-во РУДН, 201. – 87 с.
7. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Педагогіка и логика. – М., 1993.
8. Щедровицкий Г.П. Технология мышления / Известия. – 1961. – 20 октября (№ 234).
9. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как новая форма и метод активного обучения и воспитания в вузах и ИПК / Московский Методологический Кружок / Архив.-© 2005-2008, Некоммерческий научный Фонд «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого».
10. Загальна управлінська підготовка / За ред. О.П.Зінченка. – Київ, 2008. – 156 с. Бібл.: с.147-154.
11. Зінченко О.П. Ігрова педагогіка (система педагогічних робіт Школи Г.П.Щедровицького). –Тольятті, 2000. – 184 с.
12. Пометун О., Пирожено Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник. - К.: АСК, 2004. – 192 с., с. 19–24.
13. Егоров А., Водолажская Т. Вся наша жизнь ОД-игра, или Чем ОДИ отличаются от других игр. – 28.09.2008 / http://methodology.by/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=37&Itemid=78
14. Педагогіка и психология игры: Межвузовский сб. научных трудов. – Новосибирск: Узд. НГПИ, 1985. – 128 с.

Вирішення справжнього конфлікту або проблемної ситуації в ОД-грі розглядається як дієвий механізм формування всіх складових комунікативної компетентності старшокласників, які спрямовані на цілеспрямовану продуктивну взаємодію.

Ключові слова: комунікативна компетентність, комунікація, спілкування, ігрова педагогіка, дидактична гра, організаційно-діяльнісна гра.

Решение реального конфликта или проблемной ситуации в ОД-игре рассматривается как действенный механизм формирования всех составляющих коммуникативной компетентности старшеклассников, которые направлены на продуктивное взаимодействие.

Solving a problem situation or real conflict in OA-game is seen as an effective mechanism for the formation of all components of communicative competence of seniors aimed at purposeful productive interaction.

УДК 746.3 (477.43/.44) : 378
ББК 85.126(4 УКР) + 74.58

Т.П. Зузяк, О.С. Шинін
м. Вінниця, Україна

ЗНАЧЕННЯ ВИВЧЕННЯ ПОДІЛЬСЬКОЇ ВИШИВКИ СТУДЕНТАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТА ТА ОСНОВИ ДИЗАЙНУ»

Вступ. Постановка проблеми, аналіз останніх досліджень. Вишивання – одне з найулюбленіших мистецтв України. Значення і роль української народної вишивки важко переоцінити, її орнаменти можна зустріти на трипільському посуді, розписах цієї доби, а також доби раннього та пізнього палеоліту.

Українська народна вишивка досягла таких вершин, що стала відомою в усьому світі, набула статусу матеріально-духовного, культурного символу українців. Особливою пошаною завжди користувались вишита сорочка та вишитий рушник. Як свідчить етнограф-мистецтвознавець Лідія Григорівна Орел, наші праматері і прабабусі створили таку кількість прекрасних рушників, що ними можна опоясати Землю по екватору. На цих старовинних літописах мовою художніх текстів вишита вся історія – від зародження людства до сьогодення, - філософський світогляд народу, сценарії звичаїв, обрядів, астрономічні та господарські знання та багато інших аспектів життя українців.

Проблема творчості та творчої особистості пролягає через усю історію людства. Залишається вона важливою і зараз. Виховання молоді, здатної креативно мислити і вирішувати питання, є необхідним майже у всіх професіях, насамперед, у тих, що постійно потребують прояву творчого потенціалу.

Вагомим чинником актуальності даного дослідження виступає можливість застосування результатів для розвитку художнього вишивання, з потреби повернули до її вивчення, а також підтримати творчість визначних майстрів.

Викладанню декоративно-ужиткового мистецтва приділено не достатньо уваги, особливо зараз із переходом вищої школи на нові рейки Болонського процесу. Декоративно-ужиткове мистецтво має змогу не тільки застосувати знання у передачі простору, об'єму, перспективи, технології, а і у силу своїх технічних особливостей виконання активізує уяву, фантазію, креативне мислення, розвиває вміння лаконічно передавати головне, знаходити нові форми передачі та виразності.

Мета роботи – висвітлити і обґрунтувати, що подільське вишивання є унікальним етнокультурним явищем, складовою частиною національної мистецької спадщини України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливе місце у педагогічній системі займають питання творчого розвитку студентів. Високі вимоги, що висувають сучасній системі освіти державні педагогічні стандарти, нашли своє відображення у реформуванні вищої освіти у світлі Болонського процесу. Ми торкнемося у нашій статті питанням викладання декоративно-ужиткового мистецтва.

Набуті знання дозволяють доповнити уявлення про розвиток декоративно-ужиткового мистецтва, розширюють при цьому світобачення студента, розвивають художньо-творчі здібності.

Проблема розвитку творчих здібностей студентів цікавить багатьох педагогів. Подільська вишивка — одна з найскладніших та оригінальних на Україні. Нею оздоблювали різноманітні речі побутового вжитку, але провідне місце їй належало у художньому оформленні традиційного народного одягу.

Найбільшого розквіту досягла народна вишивка Поділля у ХІХст. В ансамблі жіночого народного костюма основна увага приділялась багатоорнаментованій сорочці, в якій втілено багатство й розмаїття вишивки. Подільські сорочки вирізняються не тільки різноманітністю крою, а й витонченістю і багатством декоративного оздоблення. Крій сорочки зумовлює

місця розташування вишивки, її композицію. Декоративний акцент у жіночій сорочці зосереджено на рукаві, тій його частині, що зветься поликом. Рукав поділяється на три частини: верхню («поверхкицю»), середню («найширший полик») та нижню («підполиччя»). Вишивка на поликах та верхній частині рукава застосовувалась дуже давно, це відгомін праслов'янської символіки, підкреслення сили і вправності руки.

У подільських сорочках крім рукава оздоблюються вузькими симетричними смугами орнаменту площини навколо розрізу пазушки — «погрудки» — і «побічніці», або «прибоки», які йдуть паралельно «погрудкам». Орнамент «погрудок» часто переноситься і на спину сорочки. Цей принцип розміщення вишивки на спині і грудях характерний як для східних, так і для західних районів Поділля.

Класичною технікою є низь чорного і червоного кольорів, які лягають густими насиченими лініями. Існує кілька способів оздоблення низзю, і залежно від цього вона поділяється на поздовжню і поперечну. Технікою поздовжньої низі вишивають паралельними стібками на всю довжину узору. Відома ця техніка у північних районах Вінницької області, які межують з Житомирською, де вона також має широке побутування[1].

Типовою для східних районів Поділля є низь поперечна. Для вишивання цією технікою здебільшого використовують один колір — червоний або чорний, а після закінчення основного малюнка вводять додаткові кольори технікою гладі. Дуже вдало майстрині підкреслюють чітку графічну лінію для виявлення основних мас узору. Це так зване поквітнення, коли чорний колір обводиться червоним, а червоний — чорною смугою.

Технікою низі вишивають тканину з вивороту і на лицевій стороні, як на негативі, узор має протилежний вигляд щодо розміщення кольорів. Різні засоби виконання низі на зламі XIX і XX століть обумовили і різні її назви: «паршива низь», «сліпа», «цвіткована», «низь, з лица шита», «дрібненька», «кругла низь», «лиса низь», «страпата низь». На початку XX століття існувало два великих осередки вишивки низзю — один у Гайсинському, другий — на півночі Ямпільського повітів.

Композиційну основу вишивки утворюють складні поєднання і чергування різноманітних простих фігур: простого ромба, ромба з подовженими сторонами, численних варіантів ромба з гачками. Часто зустрічаються гребінцеві фігури. Ці «гребінчики» іноді бувають настільки густі, що залишається лише одна незашита нитка тла для того, щоб увесь узор не зливався. Доповненням до ромбоподібних фігур виступають прямий і косий хрестики, ламана лінія, різноманітні трикутники. До найбільш давніх орнаментальних мотивів слід віднести різноманітні зображення хреста, свастики, меандра [1].

А. Прусевиц, досліджуючи розвиток вишивального промислу на Поділлі, зафіксував не лише назви орнаментів, а й їх поширення в тих чи інших місцевостях Східного Поділля. Так, мотив «вуж» побутував у вишивці Летичівського та Ольгопільського повітів, «рак», «баранячі роги», «косиці», «купчак» — в селі Калюсик Ушицького повіту, «цуцики» — в селі Леснич'є Ольгопільського повіту, «вівсик» — у Брацлавському повіті, «бесаг» — у с. Баланівка Ольгопільського, «безконечник» — в Ушицькому повіті. Слід відзначити, що один і той же мотив у різних місцевостях мав свою народну назву. Наприклад, мотив «ластівка» був відомий у селі Гинашків Ямпільського повіту, в селі Баланівка він мав назву «голуби», в селі Яланець Ольгопільського повіту — «зозулька», в інших місцевостях — «гребінці», «лемеші», «рискалі»; мотив «купчак», що побутував у селі Калюсик Ушицького повіту, в селі Осламів звався «семиріч», «семеріжка»; мотив «барани» походив із села Пятаковка Ольгопільського повіту, а в селі Калюсик Ушицького району мав назву «баранячі роги»; мотив «сосонка» на півдні називався «хвощ».

Яскраве декоративне оздоблення вишивкою, крученим шнуром, аплікацією з кольорової шкіри характерне для традиційного українського одягу, зокрема сорочок, гуньок, камізелок, кожухів. Костюм польського населення східних районів Поділля в кінці XIX —

на початку XX століття відзначався різноманітністю форм і крою, але майже не оздоблювався вишивкою. Це підкреслювали у своїх працях збирач етнографічних матеріалів Поділля першої половини XIX століття Фліге та П. П. Чубинський.

З початку XX ст. поширюється техніка вишивки хрестиком, застосовуються квіткові орнаменти; в темний колір вводяться більш яскраві кольори — синій, фіолетовий, зелений (Тернопільський краєзнавчий музей).

Своєрідною красою виділяються вишивки Наддністрянщини, зокрема Борщівського і Заліщицького районів. Узори тут виконуються чорною вовною, гаптовані різноманітною технікою шитва: поверхницею, стебнівкою, хрестиком, кучерявим швом. Саме ці шви створюють високий рельєф вишивки, контрастне протиставлення білого тла сорочки і густої, насиченої маси орнаменту. Для надання сорочкам святкового вигляду суцільні площини узору на рукаві розцвічували срібними, золотими нитками, лелітками. Ажурність сорочкам надає мереження окремих частин «павучками» або іншими різнокольоровими мережками [2].

У східних районах Поділля такі осередки народної вишивки, як Клембівка, Яланець, стали центрами вишивального промислу ще в XIX ст. У 1892 р. у газеті «Буковина» М. Коцюбинський у статті «Вироби селянок з Поділля на виставці в Чикаго» з жалем писав про тяжкі умови праці талановитих вишивальниць с. Клембівка. Розуміючи величезне значення мистецтва вишивки, він вважав, «що давно вже пора звернути увагу на народний промисел і всякими заходами підняти його» 28. У 70-х роках XIX ст. місцева поміщиця із с. Боровки Текля Маньківська звернула увагу на вишивки селян Клембівки [3].

Після участі вишивальниць Поділля у I Всеросійській виставці у Петербурзі в 1902 р. клембівська вишивка виходить на міжнародний ринок збуту — її продають в Англії, Німеччині, Данії. М. Коцюбинський відзначав той факт, що у Клембівці з'являються «справжні гаптарки-спеціалістки, що тільки й живуть з гаптування, що не йдуть в жнива жати хліб, а сидять над шитвом, щоб налагодити вишивок на продаж на ярмарок...». В 1936 р. вишивальниці Клембівки представляли свої вироби на Першій виставці українського народного мистецтва у Москві. Десять майстрів були нагороджені дипломами першого ступеня, серед них — Тетяна Боднар, Марія Коржух, Параска Березовська. Двом останнім першим на Україні було присвоєне звання майстра народної творчості. Відтоді артіль, що у 1960 р. була реорганізована у фабрику «Жіноча праця», а з 1974 р. увійшла до складу Вінницького виробничо-художнього об'єднання «Вінничанка», брала участь в усіх міжнародних виставках і ярмарках. Сьогодні її провідними майстрами є Параска Горобець, Ксенія Горобець, Марія Козак, Галина Царюк, художниця Ганна Лялька[4].

Висновки. У підсумку зазначимо, що проблеми, які розглянуті у статті допомагають у вдосконаленні професійної підготовці майбутніх вчителів технологічної освіти та основ дизайну. Перспективи подальшого розвитку дають можливість залучити наданий матеріал до практичної частини з курсів декоративно-ужиткового мистецтва.

Історичний досвід українського народу має яскраве втілення в етнохудожніх цінностях, традиціях естетичного освоєння навколишньої дійсності. Все це зобов'язує активно використовувати потенціал народного мистецтва, навчити молоде покоління на прикладі традицій та цінностей декоративно-ужиткового мистецтва, що за своїм змістом, формою відтворюють прекрасне у житті. Вивчення декоративно-ужиткового мистецтва сприяє розвитку творчих здібностей, образного мислення, естетичного смаку студентів, пробуджує інтерес до історії, етнографії, культури нашого народу. Безпосередність сприйняття навколишнього світу, образність мислення, несподівані асоціації та аналогії роблять цікавою і самобутньою творчість студентів.

Сьогодні вишивка розглядається як важлива художня цінність, що виконує численні функції — естетичну, пізнавальну, комунікаційну. Це показовий вид мистецтва, який зберіг, доніс до нас і стверджує дальший розвиток орнаментальної, графічної, живописної культури народу. Подільська вишивка — одна з найскладніших та оригінальних на Україні.

Література:

1. Матейко К.І. Український народний одяг. – К., 1977. – С.65.
2. Борисенко В.К. Деякі особливості народного убрання Поділля//НТЕ- 1973. - №2. – С.55-59.
3. Білозерова С. Клембівка – серце подільської вишивки// Панорама. – 2002. – 16 лютого. – С.3.
4. Маркевич А. Народне вишивання/ Кустарные промыслы Подольской губернии. – К., 1907. – С.313.

В статті розглянуті деякі проблеми українського декоративно-ужиткового мистецтва, а саме подільської художньої вишивки. Доведено, що вивчені проблеми сприяють розвитку творчих здібностей студентів.

В статье рассмотрены некоторые проблемы украинского декоративно-прикладного искусства, а именно художественной вышивки Подолья. Доказано, что изучение проблемы способствует развитию творческих способностей студентов.

Ключевые слова. Подольская вышивка, творчество, личность, декоративно-прикладное искусство.

The article deal with some problems of Ukrainian arts and crafts, namely with artistic embroidery. It has been already proved that the studying of problem promotes the development of the creative skills of the students.

Keywords: the embroidery of Podillia, creation, arts and crafts.

УДК 37.013(09)-054.68(477+73)
ББК 74.03(4Укр)+74.03(7Сое)

І.В. Кізін
м. Дрогобич, Україна

СУТНІСТЬ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ ЕДВАРДА ЖАРСЬКОГО

Актуальність досліджуваної проблеми визначається тим, що в останні роки посилилась увага до науково-педагогічної спадщини, відображеної у працях педагогів і діячів української культури в діаспорі. Це зумовлено необхідністю відтворити цілісний культурно-історичний процес розвитку української національної педагогіки, включивши до її скарбниці наукові, просвітницькі, педагогічні ідеї педагогів у т.зв. материковій Україні та за її межами.

Одним із творців національної педагогіки у діаспорі є просвітитель і педагог Едвард Андрій Жарський (1906 – 2001 рр.), який у 1953 р. був серед засновників і першим головою Шкільної Ради при Українському конгресовому комітеті Америки (УККА), директором Педагогічного інституту українознавства (Педагогічний факультет Університету українознавства Наукового товариства імені Т. Шевченка спільно з філією Українського Вільного університету), головою Координаційної виховно-освітньої ради світового конгресу вільних українців (СКВУ). Саме педагогічні погляди Е. Жарського яскраво репрезентують розвиток педагогіки української діаспори у США у другій половині ХХ ст. Педагогічні ідеї Е. Жарського та запропоновані ним механізми реалізації дозволяють виявити специфіку процесу виховання в українській діаспорі.

Стан розробленості проблеми. Педагогічна спадщина української діаспори, зокрема західної, не була достатньо висвітленою й проаналізованою науковцями до початку 90-х рр. ХХ ст. Загальну характеристику розвитку освіти в діаспорі представлено у працях О. Любара, О. Сухомлинської, Т. Усатенко та ін. Педагогічну спадщину окремих діячів української діаспори (Г. Ващенко, І. Огієнка, С. Русової.) досліджували О. Вишневський, М. Левківський, О. Микитюк, П. Щербань, М. Фіцула.

Постать Е. Жарського, значення його культуротворчої просвітницької діяльності опосередковано вивчалися: Є. Коваленко, Б. Савчуком та М. Стельмаховичем – у контексті

діяльності Українського Пласту (1911 – 1939 рр.); Б. Трофим'яком – у контексті висвітлення ролі і значення гімнастично-спортивних організацій у національно-визвольному русі Галичини другої половини XIX – першої половини XX ст.; О. Вацебою – у дослідженні проблем фізичного виховання і спорту української молоді в минулому і сьогоденні; М. Бродою – у контексті аналізу проблеми виховання самостійності особистості тощо. Однак проблема структури та змісту процесу виховання у педагогічній творчості Е. Жарського ґрунтовно не досліджувалася, тому вважаємо за необхідне висвітлити це питання у статті.

Мета статті. Виявити специфіку процесу виховання у педагогічній системі української діаспори й обґрунтувати його зміст педагогічними поглядами Е. Жарського. У межах визначеної мети вирішені такі *завдання*: з'ясувати у педагогічних поглядах Е. Жарського зміст процесу виховання у конкретизації визначення його сутності, структурних компонентів, складових, мети, суб'єктів виховного впливу та критеріїв вихованості; для встановлення єдності поглядів порівняти висвітлення процесу виховання у сучасній українській педагогіці та у виховній системі Е. Жарського.

Виклад основного матеріалу. Як визначено в «Енциклопедії освіти», під процесом виховання розуміється виховна взаємодія, в ході якої педагог як носій суспільного досвіду систематично діє з метою вдосконалення особистості, будує свою діяльність на основі зворотної інформації про її результативність. Педагогічна взаємодія є послідовною зміною станів особистості вихованця і вихователя, джерелом їхнього духовного збагачення [2, с.87].

Відомий педагог О. Вишневський визначає поняття виховання як один із субпроцесів, як процес розвитку духовної сили дитини, становлення її переконань, ідеалів тощо. При цьому зазначає, що системний аналіз процесу едукації має починатися з визначення чинників, зайнятих у ньому. Ними є найперше педагог, учень і предмет. Як процесуальні компоненти сюди входять також діяльність учителя та діяльність учня. Розкрити структуру процесу едукації, як вказує педагог, означає вказати на взаємозв'язок діяльності учня і педагога, показати специфіку цієї взаємодії [1, с.52 – 53].

Професор М. Фіцула формулює визначення процесу виховання як систему виховних заходів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Специфіка цього процесу полягає передовсім у його цілеспрямованості, систематичності і послідовності, не допускає випадковості, епізодичності, хаотичності у проведенні виховних заходів. Як зазначає педагог, особлива роль у формуванні людської особистості належить шкільному вихованню, оскільки цілеспрямований виховний вплив на неї передбачає не лише виховання позитивних якостей, а й подолання наслідків впливу негативних об'єктивних чинників [8, с.237].

За схемою, визначеною П. Щербанем, сутність процесу виховання у сучасній українській педагогіці трактується як закономірне, послідовне, організоване і безперервне, систематичне керівництво розвитком і формуванням особистості. Процес виховання ним розглянуто за параметрами визначення сутності процесу виховання, його структурних компонентів, мети виховного процесу, суб'єктів виховного впливу, складових виховного процесу в його практичній реалізації та критеріїв ефективності [9, с.74].

Стосовно Е. Жарського, то в демократичній організації виховної системи сутність процесу виховання ним трактується як піклування над молоддю, передавання підростаючому поколінню культурних вартостей (тут і надалі збережено правопис оригіналу – прим. І.К.). Педагог зазначає, що «формування особовості – це один безперервний, постійний, нерозривний і завжди активний виховний процес» [3, с.21]. Як бачимо, підґрунтям процесу виховання Е. Жарський вважає педагогічну взаємодію, в основі якої лежить передача від вихователя до вихованця теоретичних і практичних знань, а також духовних цінностей.

Розуміння Е. Жарським виховного процесу як розвитку («розвиткового процесу») в конкретизації розумового, морального, естетичного і фізичного виховання знаходимо у визначенні ним терміну «виховання», який педагог вважав передовсім «переформуванням

людини» завдяки змінам, «що доводять до нового фізичного і психічного стану людини» [3, с.10]. Педагог висуває вимогу до виховання: «щоб цей новий стан під оглядом своєї вартості був вищим і кращим від початкового стану. Якщо виховний процес досягне цього – тоді цей процес зємо розвитком. Звідси у вихованні говоримо про розумове, моральне й естетичне виховання, отже про розвиток різних сторін психіки людини, чи про розвиток організму людини, про його фізичний розвиток» [3, с.10].

Визначаючи суб'єктів взаємодії у процесі виховання, Е. Жарський вказує на вихованця як предмет виховання. У цьому проявляється антропологічний підхід педагога до процесу виховання, що робить його близьким до точки зору на вихованця К.Ушинського в його знаменитій праці «Людина як предмет виховання»[7].

Звертаючись до вихователя, Е. Жарський вказує, передовсім, на активність вихованця, специфіку його особистості, особистісно-розвивальний аспект виховання, що накладає певні вимоги на кожного зі суб'єктів процесу виховання: «а) з боку самого вихованця – його самоактивність, його активна, а не пасивна настанова до виховних намагань виховника, зрозуміння й довіра до цих намагань; б) з боку виховника – узгляднення (врахування – прим. І.К.) вимог індивідуальності вихованця і його зрозуміння, відповідне виховне ведення, кермування, допомога в розвитку, відповідний поштовх, створення відповідного виховного окруження» [3, с.21].

Е. Жарський визначає роль вихователя як посередника в процесі виховання між вихованцем і всіма тими цінностями (матеріальними, соціальними, духовними та ін.), які витворені культурою. «Справжнім виховником (вихователем – прим. І.К.) є *вартості культури* (курсив Е.Ж. – прим. І.К.); виховник є тільки посередником у процесі культуризації, він влегче цей процес в точно визначених умовах і суспільних ситуаціях» [3, с.5].

Мета виховного процесу для Е. Жарського має декілька аспектів. По-перше, «виховання нашої молоді в національному, українському дусі» [6, с.1], а це означає, що «основою суцільного збереження української національної субстанції на Батьківщині й в діаспорі є ТВОРЧЕ продовжування, плекання й збагачування вартостей нашої культури, релігійно-національних традицій, духовних надбань, які необхідно передати молодим поколінням» [6, с.2].

Педагог розумів місію збереження і розвитку національної системи виховання, яку виконувала українська діаспора у «вільному світі» перед«матірною» Україною: «Здійснювання унаправлених виховних процесів, оснований на вартостях духовної спадщини української культури, на її творчому рості, як завдання перед поневоленою Вітчизною, де немає можливостей такої дії, належить чинникам культурно-освітніх секторів організованого українського життя вільного світу» [6, с.2]. Педагог був переконаний, що поза межами України ефективність процесу національного виховання забезпечить лише «координація, яку повинна визначити *українська виховна система*» (курсив оригіналу – прим. І.К.)» [6, с.2]. Е. Жарський розглядає виховання в єдності з процесом освіти, а тому метою виховання вважає «не лише вчити, а навчити учнів, як мають учитися» [5, с.14].

Виховний вплив на вихованця здійснює низка суб'єктів, якими є сім'я, школа, засоби масової комунікації, первинний колектив (контактний), неформальні групи. Е. Жарський головне значення надавав сім'ї і Церкві. Родина, як зазначає педагог, – «це не тільки природне середовище, в якому живе дитина і від якого залежить майбутність дитини; родина – це разом основа існування народу, держави. Церква піклується дитиною від зарання її життя, повчає про Божі закони, дає засади моралі, спрямовує до досконалості» [3, с.17].

У практичній реалізації мети і завдань процесу виховання має бути належно організовано предметно-трудову, соціально-комунікативну та ціннісно-орієнтаційну діяльність. Е. Жарський розглядає проблему практичної реалізації завдань процесу виховання в трьох аспектах: «а) чітко окресленого виховного ідеалу; б) устійнених

навчальних програм і достосованих до них підручників і посібників; в) фахові допомоги для реалізації цих програм і підвищення педагогічних кваліфікацій» [6, с.3].

Критерієм ефективності процесу виховання педагог вважає досягнення його кінцевого результату – основної мети виховання, зазначаючи, що «остаточною метою, наближеною до ідеалу, – повинна бути українська людина розвинена всесторонньо, повноцінний громадянин, вірний своїм предкам, активний член української спільноти, пов'язаний духовними вузлами рідної культури» [4, с.3].

Важливо простежити єдність трактування процесу виховання у сучасній українській педагогіці та у виховній системі Е. Жарського; зрозуміти, наскільки педагог у своїй творчості ідеї цілісного бачення процесу виховання пов'язує з особистісним підходом, пошануванням загальнокультурних і використанням національних цінностей. У порівняльній таблиці 1 представлено характеристику основних категорій виховання у сучасній українській педагогіці та виховній системі Е. Жарського.

Таблиця 1

Процес виховання (наскрізні ідеї) Сутність процесу виховання	У сучасній українській педагогіці	У виховній системі Е. Жарського
	Закономірне, послідовне, організоване, безперервне, систематичне керівництво розвитком і формуванням особистості. Головним елементом його є педагогічна взаємодія – передача (обмін) теоретичних та практичних знань (освіта) і духовних цінностей	1. «Найбільш загальне окреслення терміну «виховання» визначає його як переформування людини, отже звертає увагу на якісь переміни, зміни. Ряд змін, які доводять до якогось нового стану звемо процесом. У тому значенні говоримо про розвиткові процеси ... подібно говоримо і про процес виховання як про певний ряд змін, що доводять до нового фізичного і психічного стану людини; тому вимагаємо, щоб цей новий стан під оглядом своєї вартості був вищим і кращим від початкового стану. Якщо виховний процес досягне цього – тоді цей процес звемо розвитком. Звідси у вихованні говоримо про розумове, моральне й естетичне виховання, отже про розвиток різних сторін психіки людини, чи про розвиток організму людини, про його фізичний розвиток»[Жарський Е. Виховання: суть ... С. 10].
Структурні компоненти процесу виховання	Зміст і мета Форми і методи Суб'єкти взаємодії Активність суб'єктів взаємодії Матеріальні, соціальні і духовні цінності Соціальні норми Соціально-психологічна ситуація Особистісно-розвивальний аспект	2. «Піклування над молоддю, передавання підростаючому поколінню культурних вартостей, формування особовості – це один безперервний, постійний, нерозривний і завжди активний виховний процес ...» [Жарський Е. Виховання: суть ... С. 21]. 1. «Предметом процесу виховання є тут живі, рухливі, активні організми, Ваші вихованці! Вихованець як предмет Ваших виховних дій і впливів не заховається пасивно, як камінь, а все якось реагує на ваше виховне впливання, все займе якусь позицію до ваших виховних дій, впливань, заходів: одні з них акцентує, сприймає з більшим чи меншим захопленням, більше чи менше піддається вашим впливанням, інші знехтує, або хоч вдає, що на них не зважає, а ще інші рішуче відкидає чи

Мета виховного процесу

Передача новим поколінням суспільно-історичного досвіду: планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування відповідних установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, що забезпечують, необхідні умови для її розвитку, підготовки до суспільного життя і трудової діяльності

протиставиться їм з великою впертістю. Ці чинники, рішення про хід процесу виховання, дуже його ускладнюють, спричиняють ряд виховних труднощів, і в остаточному висліді (результаті – прим. І.К.) знижують

висліди вашої важкої праці» [Жарський Е. Виховання: суть...С. 10].

2. «Справжнім виховником (вихователем – прим. І.К.) є *вартості культури* (курсив Е.Ж. – прим. І.К.); виховник є тільки посередником у процесі культуризації, він влегче цей процес в точно визначених умовах і суспільних ситуаціях» [Жарський Е. Виховання: суть...С. 5].

3. Е.Жарський про активність суб'єктів процесу виховання: «а) з боку самого вихованця – його самоактивність, його активна, а не пасивна, настанова до виховних намагань виховника, зрозуміння й довір'я до цих намагань; б) з боку виховника – узгляднення вимог індивідуальності вихованця і його зрозуміння, відповідне виховне ведення, кермування, допомога в розвитку, відповідний поштовх, створення відповідного виховного оточення» [Жарський Е. Виховання: суть...С. 21].

1. «Навчити учнів, як мають учитися» [Ед. Жар. Невже тільки вчити? // РІШ. – № 5 (26). – С. 14].

2. «Виховання нашої молоді в національному, українському дусі» [Жарський Е. Світова виховно-освітня сесія // Рідна школа: Бюлетень Шкільної Ради УККА. – Нью-Йорк. – Ч. 5 (17). – 1967.– С. 1].

3. «1) Основою суцільного збереження української національної субстанції на Батьківщині й в діаспорі є ТВОРЧЕ продовжування, плекання й збагачування вартостей нашої культури, релігійно-національних традицій, духовних надбань, які необхідно передати молодим поколінням. 2) Здійснювання унаправлених виховних процесів, оснований на вартостях духовної спадщини української культури, на її творчому рості, як завдання перед поневоленою Вітчизною, де немає можливостей такої дії, належить чинникам культурно-освітніх секторів організованого українського життя вільного світу. 3) Необхідною konieczністю для успіхів виховної дії є потреба координації, яку повинна визначити *українська виховна система* (курсив оригіналу – прим. І.К.)» [Жарський Е. Світова виховно-освітня сесія // Рідна школа: Бюлетень Шкільної Ради

Суб'єкти виховного впливу	Сім'я – школа – засоби масової комунікації – первинний колектив (контактний) – неформальні групи	УККА. – Нью-Йорк. – Ч. 5 (17). – 1967. – С. 2].
Складові виховного процесу (практична реалізація)	Педагогічна діагностика Педагогічне прогнозування Організація навчально-пізнавальної діяльності Організація предметно-трудової діяльності Організація соціально-комунікативної діяльності Організація ціннісно-орієнтаційної діяльності Регулювання та корекція ділових і товариських стосунків	1. «На вихованців діє звичайно багато неорганізованих, несистематичних, принагідних, неконтрольованих, несвідомих і недоцільних виховних впливів, які також відіграють дуже важливу роль у виховному процесі; такими є, наприклад, біологічне середовище чи культурне довкілля, серед якого проживає вихованець, такими є умовини домашнього життя, рідня, прислуга, приятелі, кіно, театр, радіо, телевізія, книжка і т. ін.» [Жарський Е. Виховання: суть...С. 10]. 2. Родина, як зазначає педагог, – «це не тільки природне середовище, в якому живе дитина і від якого залежить майбутність дитини; родина – це zarazом основа існування народу, держави» [Жарський Е. Виховання: суть...С. 17]. 3. Церква «підключається дитиною від зарання її життя, повчає про Божі закони, дає засади моралі, спрямовує до досконалости» [Жарський Е. Виховання: суть...С. 17]. 1. «Праця вчителя над навчанням і вихованням нашої молоді вимагає: а) чіткого окресленого виховного ідеалу; б) устійнених навчальних програм і достосованих до них підручників і посібників; в) фахові допомоги для реалізації цих програм і підвищення педагогічних кваліфікацій» [Жарський Е. Світова виховно-освітня сесія // Рідна школа: Бюлетень Шкільної Ради УККА. – Нью-Йорк. – Ч. 5 (17). – 1967. –С. 3].
Критерії ефективності	Самопізнання, самоусвідомлення, самовиховання, ставлення до навчання й оволодіння знаннями, до громадсько-політичного життя, суспільно-корисної праці, товаришів, батьків, інтересів України	1. «Остаточною метою, наближеною до ідеалу, – повинна бути українська людина розвинена всесторонньо, повноцінний громадянин, вірний своїм предкам, активний член української спільноти, пов'язаний духовними вузлами рідної культури, зокрема мови, творчий, з настановою збагачувати духовні цінності українського народу як для материка (України – прим. І.К.), так і для країни, в якій перебуває» [Жарський Е. Напрямі української виховної системи // Рідна школа: Бюлетень. – Нью-Йорк: Шкільна рада УККА. – червень, 1967.– рік IV. – Ч. 3 (15). – С. 3].

Висновки: Вивчення діяльності та науково-педагогічних поглядів Е. Жарського показало, що постать цього відомого культурно-просвітницького діяча та його педагогічна спадщина яскраво репрезентують розвиток педагогіки української діаспори у США у другій половині ХХ ст. Процес виховання є одним із ключових понять теорії виховання, без його

розуміння вбачається неможливим з'ясування цілісності педагогічних поглядів Е. Жарського, їх розгляд у контексті й єдності з сучасною українською педагогікою.

Перспективою подальшого дослідження вбачаємо у визначенні інших важливих аспектів науково-педагогічної спадщини Е. Жарського, зокрема, змісту, форм і методів виховання.

Література:

1. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / О.Вишневецький.– Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
2. Енциклопедія освіти /Гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Жарський Е. Виховання: суть, мета, курс працівників дошкільця // Збірник матеріалів / Е.Жарський. – Нью-Йорк: Шкільна Рада УККА і програмова комісія Ради дошкільця, 1967. – 33 с.
4. Жарський Е. Напрямі української виховної системи / Е.Жарський // Рідна школа: Бюлетень. – Нью-Йорк: Шкільна рада УККА. – Червень, 1967.–рік IV. – Ч. 3 (15). – С. 2 – 7.
5. Жарський Е. Невже тільки вчити? / Е.Жарський // Рідна школа: Бюлетень Централі шкіл українознавства «Шкільна Рада»УККА, Об'єднання українських педагогів Канади, Централі спонсорів «Рідна школа», ОК Централі «Учительських громад». – Нью-Йорк – Торонто – Дітройт. – Ч. 5 (26). – жовтень, 1958. – рік IV. – С. 14.
6. Жарський Е. Світова виховно-освітня сесія / Е.Жарський // Рідна школа: Бюлетень Шкільної Ради УККА. – Нью-Йорк. – Ч. 5 (17). – 1967.– С. 1 – 4.
7. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання / К.Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1983. – (Вибр. пед. твори : у 2 т. / К.Д. Ушинський; Т.1. – С. 192 – 471).
8. Фіцула М.М. Педагогіка: [навчальний посібник]. – Вид. 2-ге, випр., доп. / М.М.Фіцула. – К.:Академвидав, 2005. – 560 с.
9. Щербань М.П. Прикладна педагогіка: [навч.-метод. посіб.] / М.П. Щербань– К.: Вища школа, 2002. – 215 с.

На підставі дослідження науково-педагогічних поглядів Е. Жарського проаналізовано процес виховання у педагогічній системі української діаспори. Розкрито сутність процесу виховання, визначено його структурні компоненти, мету, суб'єктів виховного впливу, складові виховного процесу в його практичній реалізації, а також критерії ефективності.

Ключові слова: процес виховання, українська діаспора.

На основании исследования научно-педагогических взглядов Э.Жарского проанализирован процесс воспитания в педагогической системе украинской диаспоры. Раскрыта сущность процесса воспитания, определены его структурные компоненты, цель, субъекты воспитательного влияния, составные воспитательного процесса в его практической реализации, а также критерии эффективности.

Ключевые слова: процесс воспитания, украинская диаспора.

It has been analysed the upbringing process in the upbringing system of the Ukrainian diasporas on the basis of the scientific - pedagogical views of Zarsksiy.It has been shown the essence of the upbringing process,it has been defined its structural components,its aim,subjects of upbringing influence,components of the upbringing process in its practical realization,and also criteria of its efficiency.

Keywords:upbringing process, Ukrainian diasporas.

УДК 37. 091. 12. 011.3 – 051 : 51
ББК 74. 03(4УКР)6

О.М. Кравчук, О.В. Гнепа
м. Луцьк, Україна

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ М.П.КРАВЧУКА У 1919-1921 РОКАХ

Прийняття Україною положень Болонської декларації висунуло нові вимоги до науки й освіти. Проте спроби швидко європеїзувати українські навчальні заклади не дають бажаного результату, оскільки не враховується своєрідність національної системи освіти. Потрібно визнати, що якість радянської освіти була набагато вищою за рівнем, ніж якість освіти в інших країнах. Для більш достовірного і повного розуміння сучасних проблем розвитку учнів у загальноосвітній школі звертаємось до витоків українського шкільництва.

Метою даної статті є аналіз становлення та розвитку середньої освіти в Україні у перші десятиріччя XX століття на прикладі Саварської семирічної школи, організованої М. Кравчуком.

Михайло Пилипович Кравчук (1892-1942) – не лише всесвітньо відомий учений-математик, а й талановитий педагог і методист. Хоча він був видатним діячем вищої школи, у коло його професійних інтересів входили також освітні проблеми середніх навчальних закладів різних типів. Незважаючи на значну кількість досліджень трагічної долі М. Кравчука, його наукового доробку, незначна увага приділяється висвітленню питання про його роль у становленні, розвитку середньої ланки тогочасної освіти. Ряд авторів лише згадують роботу Михайла Пилиповича у с. Саварка, детально на цьому не зупиняючись.

Питання освіти в Україні досліджуваного періоду не можна розглядати окремо від політичних, економічних і загальнокультурних подій і процесів того часу. У 1918 році влада в Україні неодноразово змінювалася: Центральна Рада, Гетьманат Скоропадського, Директорія. Ці політичні перетворення відповідно призводили до змін в організації роботи шкіл і створювали труднощі у перебігу навчального процесу: діти тривалий час не ходили до школи, більшість людей залишались неписьменними.

Після приходу радянської влади особливо важливим для держави було піднесення освітнього рівня населення, відновлення діяльності освітньої системи республіки. Першу українську «Схему народної освіти в УРСР» затвердив 25 вересня 1920 року тодішній нарком освіти Гринько Г. За цією схемою діти здобували загальну освіту в єдиній трудовій школі з восьми до п'ятнадцяти років. Але насправді, перших десять років українська радянська школа залишалась переважно чотирирічною. І, навіть, ці школи не охопили всіх дітей шкільного віку. Характерною особливістю даного періоду було те, що навчальний рік на селі ледве досягав 0,7% звичайного. Восени діти часто спізнювались на заняття або й пропускали їх, а одразу після потепління рідше відвідували школу, оскільки потрібно було допомагати батькам по господарству. Окрім того, в період навчального року з різних сімейних обставин залишались вдома.

Головною проблемою навчальних закладів було те, що катастрофічно не вистачало вчителів. Підтвердженням цього факту є дані з архівних документів: «Заставити голодних людей працювати дуже важко; ні для кого не таємниця, що голодне вчительство порозбігалось по різних других установах, де можна знайти які-небудь засоби для існування» [7]. Часто педагоги скаржились на відсутність підручників, наочних посібників, канцелярського приладдя. «Головну увагу приходится звертати не стільки на нове шкільне будівництво, скільки на задоволення самих необхідних потреб школи... Що стосується повітів, то там фінансова криза відбувається не так гостро через те, що утримання шкіл покладено на населення у формі натурального податку» [5]. Тому поповнення шкіл педагогічними кадрами більш інтенсивно здійснювалось у селі.

Вивчення проблеми свідчить, що на сторінках періодичних видань досліджуваного періоду активного висвітлення набуло обговорення проблеми українізації. Поступове відвойовування українською мовою належних їй позицій було непростим і болісним процесом. У частини вчителів українська мова була не добровільною, вони мимоволі підкорялися наказам про українізацію. Найбільшу потребу в українській термінології відчувала школа, що перейшла на рідну мову викладання і не мала єдиної програми та відповідних підручників. Аналіз цих проблем можна простежити у журналі «Радянська освіта» за 1923 рік: «От іще математик. Цей балакає так, як балакають діти, але термінологію дає російську. Та й нащо тут здалась українська термінологія, якісь там трикутники, рівнобіжні, прямовисні, коли учень піде в профшколу і там обов'язково почує «треугольник, параллельные, вертикальные» і т. ін... У кого тут нема логіки?» [4, с.64-65].

Далекоглядним у цьому відношенні був Кравчук, який розумів, що без створення національної термінології неможливий розвиток не тільки науки, але й держави. Ще студентом Михайло почав складати словник українських математичних термінів, ночі просиджував за німецькими, французькими, італійськими словниками, щоб уникнути калькування існуючих термінів і подати свої – на основі лексики рідної мови. І, нарешті, в 1917 році видавництвом Товариства шкільної освіти в Києві були видані у двох частинах його проекти геометричної та алгебраїчної термінології.

Проаналізувавши загальний стан освіти в Україні, і, тепер, маючи змогу краще розуміти вчинки М.Кравчука, зупинимось детальніше на його педагогічній діяльності у середніх навчальних закладах.

3 вересня 1914 року протягом року Михайло Пилипович – позаштатний учитель математики у приватній гімназії Л.Жука. Вже тоді вражає усіх педагогічна майстерність молодого Кравчука. Окрім суто педагогічної роботи, він наполегливо розробляє математичні курси українською мовою, що заборонялось законом. Педагогічний досвід, здобутий М. Кравчуком у цій гімназії, допоможе йому в майбутньому при організації української національної школи [1, с.15].

1917 рік був роком епохальних політичних змін у житті нашого народу. Україна намагалась утвердити свою незалежність, національно-мовну свідомість. Видатний математик викладав у Києві у новостворених першій і другій українських гімназіях, Українському університеті, він – член Українського наукового товариства у Києві, співробітник створеної у 1918 році Української академії наук.

Напружена політична обстановка в місті, часті зміни влади, постійна загроза арешту змусили М. Кравчука залишити Київ. По дорозі з міста Михайла Пилиповича знаходять у потязі і відправляють під розстріл. Рятівниками ученого стали сільські дідусі із села Саварка, що їхали разом із ним. Так несподіваний поворот долі закидає М.Кравчука на Богуславщину Київської області. На 1 квітня 1923 року у с. Саварка проживало 1769 людей. Населення було винятково українським.

Талановитий педагог відчував радість від спілкування із простими трудівниками. Михайло Пилипович уважно ставився до селянського побуту та пристосовувався до його умов. Проведені в Саварці роки були найщасливішими у його житті. До Кравчука приходили сільські діти, які тривалий час не ходили до школи. Учений час від часу давав малечі розв'язувати задачі. Уроки їм дуже подобались ще й через те, що не задавали домашніх завдань. А бажання вчитися має у шкільному віці дуже велике значення.

У періодичних виданнях досліджуваного періоду відзначали «стихийне прагнення населення до освіти». Не були винятком і жителі с. Саварка, які прагнули дати дітям знання. Саварчани попросили Кравчука організувати в їхньому селі школу і стати у ній директором. Учений розумів, що саме від нього залежали очікувані селянами результати. Надіятись не було на кого. У більшості сіл школи організовувались на власний розсуд: «На повітах приходилось часто широко вживати власну ініціативу... і не завжди правильно. Взагалі

утворюється таке становище, що майже в кожному повіті робота йшла своїм шляхом і виявилась велика необхідність коректувати... роботу на повітах» [6].

І Михайло Кравчук робить спробу здійснити свою мрію про нову школу. Текст оголошення, написаного ним власноручно, мав такий зміст: «Семирічна трудова школа в с. Саварці. Шкільна рада доводить до відома жителів Саварки та навколишніх сіл, що з 15 вересня починається запис школярів у всі класи – від першого до сьомого. Початок науки – 1 жовтня. У школі викладаються чужинні мови, починаючи з третього класу; є дитяча та вчительська книгозбірні, фізичний та геометричний кабінети; школа має усі потрібні книги, запас зошитів та іншого шкільного приладдя, котре розподіляється поміж школярами через їхній власний кооператив. Програми школи ширші від програми колишніх вищих і початкових шкіл, так що по закінченні шостого класу школярі поступають до професійних шкіл (учительські семінарії, агрономічні та технічні школи). Восени 1922 року в Саварці відкривається професійна школа, куди матимуть змогу перейти учні сьомого класу. Голова шкільної ради Михайло Кравчук» [8, с.74].

Так Михайло Пилипович стає учителем математики та директором школи. Майбутній академік працював у цьому навчальному закладі у 1919-1921 роках. Його управлінська діяльність як директора багатогранна: педагог разом із селянами відбудував школу, провів від сільського млина до неї електрику, створив бібліотеку. Організував у селі драматичний та хоровий гуртки, сам брав участь у концертах. Михайло Пилипович влаштував для дітей подорож до Канева на могилу великого Кобзаря (це була ніяка не поїздка, бо два дні пішки добиралися усі гуртом до Чернечої Гори).

Енергія і сила волі, наполегливість та організаторські здібності допомогли М. Кравчуку як директору сформувати прекрасний і творчий педагогічний колектив: українську мову і літературу викладав поет Дмитро Загул, географію – професор Олександр Бернашевський, музику – Дмитро Чалий. Перед Михайлом Пилиповичем постали проблеми забезпечення житлом учителів і виплати їм заробітної плати. Пізніше, після повернення ученого до Києва, за його рекомендацією директором Саварської школи стане учитель Дмитро Загул.

Завдання педагога: якомога раніше виявити, розпізнати природні нахили учня, розвинути їх, адже особистість наділена надзвичайно багатим потенціалом, який часто буває нереалізованим. Велике значення для розвитку математичних здібностей серед молоді Михайло Кравчук надавав математичним гурткам та індивідуальній роботі з учнями. Саме він був ініціатором проведення першої в Україні математичної олімпіади школярів у 1935 році, яка проходила в Київському політехнічному інституті. М.Кравчук був членом журі, виступив на відкритті олімпіади перед учнями і вчителями київських шкіл із доповіддю «Про завдання і методи математичних наук». Цікаво для порівняння зауважити, що у Москві перша математична олімпіада відбулась також у 1935 році. А ще раніше, починаючи з 1934 року, почали проводити олімпіади у Ленінграді та інших містах Союзу.

Кравчук бачив перед собою не просто клас, а кожну дитину, її інтереси і можливості. Особливу увагу приділяв формуванню в учнів логічного мислення, привчав дітей вільно висловлювати свої думки, критично ставитись до відповідей товаришів. Він ставив за мету: зацікавити улюбленою математикою кожну дитину. І хоча важко було дітям діставатися до школи восени і навесні під час розливів весняних вод, але більшість дітей навчалися. Кравчук пропонував «частіше і сміливіше давати учням наочно-графічні ілюстрації, наводити конкретні приклади і задачі, робити цікаві екскурси в історію того чи іншого математичного поняття тощо. При цьому він раз-у-раз вказував важливість наступності й неперервності у процесі вивчення математики у середній і вищій школі, наголошуючи, що «треба давати належні настанови у молодому віці, щоб пізніше не переучувати студентів, не переборювати в них шкідливих звичок» [1, с. 32]. Учні Саварської школи, вступаючи до вищих навчальних закладів, вражали викладачів своїми ґрунтовними знаннями з математики.

Працюючи у Саварці, навчаючи дітей, Михайло Кравчук відчуває потребу у підручнику з алгебри і геометрії для шостих-сьомих класів. Він підготував такий підручник, а ще видав і посібник з математики для майбутніх сільськогосподарських профшкіл. Згодом про «Математику для сільськогосподарських профшкіл» Д. Граве скаже: «впорались блискуче! Усе тут феноменально! Цю математику вивчатимуть не тільки школярі, а й люди старшого віку» [2, с.25]. Заголовок вище згаданого підручника, який Кравчук написав у співавторстві з вчителем І. Біликом, відповідає її змісту: тут подано необхідні відомості з усіх розділів традиційних математичних дисциплін, що вивчаються у школі.

Болісно відчуваючи нестачу шкільних підручників, учений у 1920 році написав «Геометрію для семирічних трудових шкіл» (96 рукописних сторінок). Рукописний варіант цієї книги, було знайдено у листопаді 2005 року на горищі хатини с. Саварка, де проживали у 20-ті роки вчителі Марія Іщенко та подружжя Чалих. Кожен абзац навіть цього невеликого підручника збагачує математичну термінологію. У наш час, коли точаться суперечки стосовно тих чи інших математичних термінів, варто звернутися хоча б і до цієї книжки-рукопису. Наприклад, його терміни: відтинок, проста, довід, поперечник, кутмір, осередок кола, рівнобіжна, стична та багато інших ніяк не ввійдуть до вжитку у сучасній математичній термінології. Курс геометрії викладений автором стисло, ґрунтовно і водночас просто, живою, доступною мовою. У рукописі подані цікаві задачі та методи їх розв'язання, які вимагають від учня гнучкості міркування, творчого і логічного мислення, впертості, наполегливості.

Кравчук неодноразово був редактором шкільних підручників з математики. Його перу належить низка корисних рецензій на існуючі шкільні підручники. Учений сам писав і перекладав українською мовою підручники для шкіл, брав участь у розробці програм, не раз виступав на зборах викладачів математики з доповідями про викладання окремих розділів алгебри та геометрії у середній школі. Його пропозиція щодо широкого використання наближених обчислень як висхідної основи при опануванні деяких нових теоретичних понять, зокрема елементів вищої математики, вражає далекоглядністю. Адже, саме наближені обчислення прокладають шлях до засвоєння найглибших математичних ідей.

У такий складний історичний період, коли часто змінювалась влада, не було чітких державних кордонів, Кравчук зумів серед босоногої саварської сільської бідноти розгледіти талановитого юнака – Архипа Люлька. Того Люлька, якому допоміг вступити згодом у політехнічний інститут, і якому щомісячно допомагав грошима. Цілих півроку Архип жив у професора. «Михайло Кравчук був не просто академічним вченим, це ще природжений педагог, який підтримував і виховував молодих учених. Архип Люлька, Іван Скурат, пересічні сільські хлопці, яких великий учений розгледів, залучив до науки, розвив їх таланти», – так висловився І. Шаров. Його підтримали б, напевне всі, хто знали особисто Михайла Пилиповича. Донька Архипа Люльки, Лариса Архипівна, писала: «Михайло Пилипович був не лише великим Математиком, але й справжнім Учителем, володів Божим даром виявляти таланти та розвивати їх» [9, с.189].

Зігріті теплом, добротою, щирою підтримкою Михайла Кравчука особистості формувались не лише професіоналами, а також порядними людьми. Таким вдячним учнем виявився і Люлька: добре ім'я свого вчителя згадував з незмінною повагою та вдячністю впродовж усього життя, про що свідчать такі факти: у його московській квартирі поряд із портретом Т. Шевченка знаходився портрет М. Кравчука, а доньці свого вчителя-наставника він подарував кошти для придбання нею квартири.

Ми впевнені, що Кравчук тішився би з того, що виплекав такі кадри для своєї Батьківщини. Адже він прагнув, щоб освіта стала доступною усім дітям і міста, і села, щоб Україна була країною високоосвічених громадян: «Ми маємо право і підстави сподіватися у найближчому майбутньому таких наукових математичних кадрів, що зроблять нашу математичну школу осередком світового значення» [3, с.153].

Як справжній син свого народу, академік Михайло Кравчук завжди вболівав за українську державу, віддавав чимало сил та енергії для її розвитку, її національного відродження. Його ідеї формування особистості, навчання математики в школі та вищому навчальному закладі є актуальними і нині, варті того, щоб ними керуватися в педагогічній діяльності.

Науково-методичні роботи М. Кравчука ще раз свідчать про необхідність реформування освіти в нашій країні, зокрема математичної, яка полягає у корінних змінах в існуючих програмах, змісту підручників, посібників тощо.

Література:

1. Вірченко Н. О. Велет української математики / Ніна Опанасівна Вірченко. – К.: Задруга, 2007. – 80 с. + 12 іл.
2. Возняк Г. Математики – дійсні члени Наукового товариства імені Шевченка / Григорій Возняк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. – 128 с.
3. Матвійчук О. «Моя любов – Україна і математика» / Олена Матвійчук, Неоніл Струк // Пам'ять століть – 2007. – № 4–5. – С. 152–154.
4. М.Ф. «Рідна» школа (Допис із села Попівки на Хорольщині) / М.Ф. // Радянська освіта. – 1923. – № 1. – С. 64–65.
5. Отчеты о деятельности Киевских губнаробраза и губпрофобра за май – июнь, октябрь 1921 г. – К., 1921. – ДАКО. Ф. Р-111. Оп. 1. Спр. 223. Арк. 9.
6. Приказы, протоколы и отчеты Губернотдела народного образования на январь–сентябрь 1921 г. – К., 1921. – ДАКО. Ф. Р-111. Оп. 1. Спр. 22. Арк. 22.
7. Приказы, протоколы и отчеты Губернотдела народного образования на январь – сентябрь 1921 г. – К., 1921. – ДАКО. Ф. Р-111. Оп. 1. Спр. 22. Арк. 199.
8. Сорока М. О. Михайло Кравчук: Біографічний роман / Микола Олексійович Сорока. – К.: Молодь, 1985. – 192 с. – (Б – ка юнацтва. Серія біографічних творів «Уславлені імена»; Вип. 63).
9. Шаров І. Ф. Вчені України: 100 видатних імен / Ігор Федорович Шаров. – К.: АртЕк, 2006. – 488 с.

У статті автор розглядає негативний вплив політичних подій на становлення та розвиток середньої освіти в Україні на початку XX століття. Проведено аналіз педагогічної діяльності М. Кравчука у середніх навчальних закладах.

Ключові слова: організаційно – педагогічна діяльність, національна школа, трудова школа, українська математична термінологія.

В статье автор рассматривает отрицательное влияние политических событий на становление та развитие среднего образования в Украине в начале XX века. Проведен анализ педагогической деятельности М. Кравчука в средних учебных заведениях.

The author considers a negative impact of political events on secondary educational becoming and development in Ukraine in the beginning of the twenties century. Kravchuk's pedagogical activity in secondary educational institutions was analysed.

УДК 36.036.001.76:78
ББК 74.200.54:78

І.В. Лисакова
м. Київ, Україна

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ЕТИКО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА

Реформування українського суспільства з метою входження в загальноєвропейський культурний простір висуває на перший план пошук нових стратегій освіти, що дозволяють моделювати тип особистості майбутнього професіонала. Вища освіта в галузі культури та мистецтва не є винятком, більше того, вона потребує особливої уваги до особистості майбутнього творця або інтерпретатора культурних надбань людства. Завдяки тому, що в мистецтві зміни відбуваються повільніше, ніж у науці та виробництві, художня освіта найважче піддається оновленню. Тому часто професійна підготовка митців «не встигає» за вимогами стрімкого часу. На разі такою вимогою стає етико-естетичний підхід до формування особистості майбутнього фахівця в галузі мистецтва, що дозволяє молодій людині правильно зорієнтуватися в суспільному житті, віднайти сенс свого життя в мистецтві, самореалізуватися.

Сучасне суспільство не створює сприятливих умов для розвитку мистецтва. Т. Адорно та М. Хоркхаммер визначили терміном «культуріндустрія» ті могутні засоби маніпулювання свідомістю, що призводять до загального паралічу думки, стиранню індивідуальності, витісненню уяви, придушенню духовної активності. Культуріндустрія руйнує справжню мову, стиль, образ, нав'язуючи кліше, поверховість, скороминучість. Справжній світ, у якому живуть люди, стає продовженням світу, який створюють кіно, телебачення, реклама, комп'ютерна віртуальність. Засилля вимог такого світу робить етичними та естетичними конформістами як самих митців, так і їх продюсерів, а також споживачів «культурного хламу», адже головна мета перших і других – отримати прибуток, рейтинги, а третіх – насолодитися новими враженнями. Конформізм обертається втратою того найголовнішого, до кого звертається мистецтво – самої людини, її цінностей, ідеалів.

Зараз багато філософів відзначають, що відбувається процес певної естетизації суспільства. Естетичне відношення все більше стає уживаним не тільки гуманітарними, педагогічними, але й точними науками, людство все більше схильне звертатися до базових естетичних цінностей і знань. Це виражається навіть у дрібних деталях, наприклад, у слоганах компаній: «Самсунг» - «Все спрямоване до досконалості», або група транспортних компаній «Віртранс» - «Професіоналізм створює красу»! У деяких роботах західних філософів і мистецтвознавців (Люк Феррі, Елен Діссанайак) навіть зустрічається таке поняття як *homoaestheticus*.

Здавалося б, ці факти мають відкривати широкі перспективи перед художньою педагогікою та педагогікою взагалі. Але не все так просто. Взаємозв'язок етики та естетики в ціннісному освоєнні світу закономірний, і збільшення ролі однієї з них компенсується недостатністю іншої. Насправді в нашому суспільстві чуттєве сприйняття стає способом психічного збудження, стимулятором пошуку насолоди, переживання нових почуттів, пошуку новизни заради неї самої. Таким чином, людина центрується на собі, на своїх бажаннях, що супроводжується занепадом любові, довіри, поваги у міжособистісних стосунках. Часто люди дивляться один на одного просто як на потенційних «постачальників послуг», як на «сходінку до мети», ніж на рівноцінного партнера, на глибоку, цікаву своєю унікальністю особистість. Отже, люди керуються в своїх вчинках не моральними переконаннями, що набули в наш час фрагментарного характеру та впадають у протиріччя з практикою життя. Дійсно, моральні переконання не щезли зовсім, вони мають надто глибоке коріння в ядрі особистості, але вони набули характеру моральної риторики. Особливо це

стосується молоді, у якої в світогляді переважає саме естетична, чуттєва, а не етична установка.

На щастя, обертаючись з дитинства у високодуховній сфері музики, майбутній музикант вбирає в себе, навіть несвідомо, уявлення про те, що музика здатна підносити, ушляхетнювати, розраджувати. Це відбувається за рахунок втілення у спеціальному музичному змісті (а простіше кажучи – у засобах виразності) лише позитивних емоцій. Місце негативних емоцій – лише в аспекті неспеціального музичного змісту, тобто такого, який можна приписати музиці на основі досвіду сприйняття. Спеціальним музичним змістом є акустична чистота обертонів музичного звуку, впорядкованість дисонансів і консонансів ладу, прозорість або густота голосів у фактурі, ритмічна організованість і симетрія, органічність сполучення голосів, архітектоніка тематичного розвитку, співвідношення частин і загальної стрункості музичної форми твору. Непомітно, говорячи про музичні засоби виразності, ми перейшли до вживання естетичних категорій: краси, сумірності, симетрії, гармонії. Звідси виходить тезис про те, що музикант – це професія, в якій через специфічне пізнання музики (а точніше – її осягнення, бо в музичній діяльності превалюють не понятійні, часто ірраціональні способи) відбувається будівництво специфічного світосприйняття, цінності, ідеали, абстрактні ідеї якого виступають як еталони належного.

Розробляючи ідею цінності музики, філософи та музикознавці створювали протягом історії людства різні концепції – від числової до релігійної. Цікавим є погляд на музику як на певний світ, універсум, а на історію її розвитку – як на відображення фундаментальних законів Всесвіту, «що мають позамузичну та поза соціальну природу» [2, с.9]. Зараз переважає точка зору, що змістом художнього образу (і не тільки в музиці) є духовні ідеали, втілені в звукову форму. Та музикознавці й філософи сходяться в одному: через музику людина долучається до найвищих цінностей, до світової гармонії.

Підтвердження цьому можна знайти в тому, що, наприклад, троїчність вищих людських цінностей – Добра, Істини та Краси – співпадає з троїчністю фундаментальних сторін музичного змісту: емоцією, зображувальністю та символікою. Ця специфічна музична тріада, в свою чергу, безпосередньо співвідноситься з широко відомою семіотичною тріадою знаків Ч. Пірса – ікон, індекс, символ: музична емоція відповідає ікону, музична зображальність – індексу, музична символіка – символу. Троїчністю позначений істинно музичний звук, що являє собою гармонійне поєднання вібрацій: ідеї музичного твору (духовна вібрація); вібрації почуття, пов'язаної з переживанням внутрішнього зримого музичного образу (емоційна); нарешті, вібрація фізичного джерела коливань (струна, повітряний стовп, язичок – фізична, тілесна). Звук – явище хвильове, але, у той час, як акустично це хвиля повітряна, художньо ми сприймаємо хвилі почуттів, хвилі думок, хвилі ідей. Троїчною є і структура ігрової дії музиканта-виконавця: бачу – чую – граю. Порушення ієрархії рівнів тілесного-душевного-духовного призводить до втрати гармонії. Як фізичне падіння людини є наслідком порушення її рівноваги, так і падіння етико-естетичного ставлення до мистецтва, до своєї ролі в ньому є втратою рівноваги іншого, найвищого рівня. Таким чином, забуття етико-естетичних категорій, їх відсутність у музично-педагогічному процесі є неприпустимою помилкою.

Причому їх введення в процес професійної підготовки не обмежується колом психолого-педагогічних або методичних дисциплін. Музично-теоретичні предмети та індивідуальні заняття з фаху – теж широке поле для їх впровадження. Ми всі звикли до розуміння гармонії як музикознавського терміну: це засіб виразності, поєднання звуків у співзвуччя та їх пов'язана послідовність. А чому б не згадати про гармонію між прочитанням нотного тексту (зовнішньою формою) та відповідним підтекстом (внутрішньою формою твору), між емоційним та інтелектуальним, художнім і технічним розвитком майбутнього музиканта, між особистістю музиканта та його інструментом, навіть між сценічною поведінкою музиканта-виконавця та твором, що він виконує. Більше того, якщо прийняти

аксіологічний постулат, що носіями етичних цінностей є люди, а естетичних – твори мистецтва, виникає питання особистісної гармонії найвищого порядку.

Сутність музичного образу не вичерпується зовнішньою формою музичного твору, і на цьому засновується багатство його інтерпретацій. Будь-яка музика несе в собі багатшарову та неоднозначну інформацію про духовний досвід автора, цілої епохи, в яку вона була створена. «Зчитування» цієї інформації, формування на її основі художнього образу та його звукове втілення – не тільки мета роботи музиканта-виконавця, а й водночас відображення його внутрішнього світу – філософської глибини його думки та повноти емоційних переживань, вагомості його цінностей та духовних ідеалів. Ось чому практично невичерпним є потік інтерпретацій одного музичного твору: музикант «забарвлює» ідею своєю особистістю, що є унікальною і неповторною. Тому так важливо для музиканта цю особистість плекати та зберігати, збагачувати та розвивати, орієнтуючись на найвищі людські цінності.

Музикант-педагог долучається до процесу вивчення музичного твору учнем-виконавцем, привносячи в інтерпретацію своє розуміння музики, свої відчуття. Його ціннісні орієнтири, світосприйняття та власний приклад життєтворчості дозволяють навчити учнів розрізняти високе та низьке, шляхетне та недостойне, розширюють його здатність організовувати культурний простір навколо себе, і закладати ті ж основи в своїх учнях, в усіх, хто його оточує. Чим ширше поле взаємодії музиканта-педагога та його учнів з цінностями найвищого порядку, тим досконаліше та точніше визначається і їх позиція по відношенню до них.

Для цього музикант-педагог має володіти величезним обсягом знань з етики та естетики, мистецтвознавства. Причому знання та певні власні досягнення музикант-педагог повинен мати в таких галузях, про які ми поки що маємо не дуже точні уявлення: синестезію, синергетику. Це необхідно для відображення єдиного духовно-образного змісту музичного твору як загальнокультурного явища. Саме це складає духовну основу музичного мистецтва, яка визначає його виховне значення.

Але й знаннями не може обмежуватися музикант-педагог, бо, як ми вже відзначили, засоби осягнення музичного твору є часто позараціональними. Окрім того, емоційні характеристики не фіксуються в семіографії музики (тобто, в нотному тексті), отже, потрібний розвиток емпатії, причому не просто міжособистісного її аспекту, а емпатії художньої, яка дозволяє нібито відчувати внутрішню форму твору, його підтекст, те, що не піддається нотній фіксації. Більше того, потрібне виховання художньо-педагогічної емпатії як емоційно-інтелектуальної культури сприйняття музичних творів і мистецько-педагогічної взаємодії з учнем через процеси співчуття, співпереживання, співдії.

Переважна більшість музикантів-педагогів може заперечувати: на це немає часу. Дійсно, виконавсько-педагогічний процес вимагає величезних витрат часу на постійне тренування задля набуття психомоторних зв'язків, що забезпечують гру на інструменті чи спів. Але тут є вихід. По-перше, майбутньому музиканту-педагогу слід зрозуміти, що для «служіння муз» потрібні не тільки талант, а й особистісна активність, творча скерованість, віра в прекрасне, виховання волі (що є конкретною рушійною силою любові та добра), що врешті решт допоможуть досягти краси.

По-друге, для етико-естетичного розвитку особистості майбутнього музиканта-педагога потрібно дещо змінити кут зору на навчально-виховний процес, надати йому рис емоційно-ціннісного стилю навчання. Цей стиль головним чином залежить від духовно-морального образу обох суб'єктів навчального процесу і передбачає уміння організовувати його діалогічно та ситуативно, заохочуючи рефлексію у ставленні до творів мистецтва, до результатів життєдіяльності людини та суспільства, до історичних і політичних подій, до цінностей професії.

Форми роботи над музичним твором завдяки цьому стилю також розглядаються з точки зору сприяння самопізнанню та самооцінці, саморозкриттю творчих здібностей. Наприклад, під час знайомства з музичним твором слід задуматися не тільки над тим, чи вдасться подолати всі технічні труднощі, але й над тим, які переживання спонукали автора до створення твору; які ідеї, думки, асоціації володіли автором; який зв'язок існує між ними та ідеями сьогодення; чи є якісь алюзії з творами в інших видах мистецтва; чи викликає цей твір світло-кольорове сприйняття; яким має бути ідеал виконання твору; чи є гармонія між ідеєю та засобами виразності, чи є гармонія між особистістю потенційного виконавця та його прагненням виконати цей твір і т.п.

Не треба забувати також про утримання рівноваги між духовним, душевним і фізичним аспектами в процесі звукоутворення, будь то музичний інструмент, людський голос чи цілий оркестр. Слід звертати увагу на процеси звукоутворення як головної запоруки змістовної інтонації. Музичним звук може бути названим у тому випадку, коли він застосовується як носій певного змісту, причому цей зміст має скеровуватися до найвищих рівнів думки та краси. Звук, взятий без бажання краси – не є явищем художнім. Отже, в музичній педагогіці назріла необхідність розширеного розуміння «структури ігрової дії», в якій не два рівня (традиційно: художній і технічний), але постійно взаємодіють три компоненти: духовний (ідеали) – художньо-образний (змістовність інтонації) – інтонаційно-звуковий (звукоутворення, м'язово-рухове вираження).

«Словом, що сказане людством про себе» називає музику О.Михайлов [1, с.285] і тим погоджується з Т. Адорно в розумінні музичного мистецтва як соціального шифру, що зберігає за рядками музичного тексту століттями складані уявлення людства про Добро, Красу, Любов. Музика – це граничний прояв духа, втілений у тій системі образів, яку обирає епоха, щоб передати в музичній творчості свої ідеї. Отже, вивчаючи музичне мистецтво, ми вивчаємо людину, ми вивчаємо себе самих. Намагаючись проникнути в світ наших естетичних та етичних уявлень і суджень, ми живемо духовним життям. Отже, духовна складова музики має зайняти належне місце в системі музичної професійної освіти, в підготовці музикантів-педагогів.

Серед музикантів етико-естетична обдарованість має проявлятися в наявності пошуку, в незадоволеності, що пов'язана з відчуттям того внутрішнього змісту музики, який вимагає свого відтворення в звуко-інтонації. Цей пошук дається нелегко, оскільки все те, що надане в світі духовному, не просто виявити в світі фізичному. Це намагання висловити духовне є основою музичної творчості. Поступово емоційно-ціннісний досвід (за умови праці душі та прагнення до самовдосконалення) веде від інтуїтивних музичних відчуттів, станів до духовно-музичного образу, який, стаючи все більш досконалим, перетворюється на духовні ідеали.

На завершення слід відзначити, що інноваційні педагогічні ідеї розвиваються відповідно до нової освітньої парадигми, сутність якої полягає насамперед у зміні ставлення людини до світу: не оволодіння світом, а осмислення свого місця в цілісному світі. Монолог змінюється на діалог, знаннєва парадигма – на розвиток особистості, і таким чином вимальовується перспектива цілісного інтерактивного розуміння змісту та методів навчально-виховного процесу. На нашу думку, прийшов час саме такого цілісного осмислення духовних, етико-естетичних «граничних основ» музичної освіти, без якого неможливі зміни в структурі особистості майбутніх музикантів.

Література:

1. Адорно Теодор В. Избранное: Социология музыки / Теодор В. Адорно / – М.; СПб.: Университетская книга, 1998. – 445 с.

2. Суханцева В.К. Музыка как мир человека. От идеи вселенной – к философии музыки /В.К. Суханцева/ – К., Факт, 2000 – 176 с.

В статті розглянуті теоретичні підвалини етико-естетичного розвитку особистості музиканта-педагога, а також сутність емоційно-ціннісного стилю навчання майбутніх фахівців у вищих музичних навчальних закладах.

Ключові слова: етико-естетичний розвиток особистості, емоційно-ціннісний стиль навчання, етико-естетична обдарованість.

В статье рассматриваются теоретические основы этико-эстетического развития личности музыканта-педагога, а также сущность эмоционально-ценностного стиля обучения будущих специалистов с высших музыкальных учебных заведениях.

The theoretical basis of ethical and aesthetic development of the individual musician-teacher, as well as the essence of emotional and value-style training of future specialists in higher musical education considered in the article.

УДК. 811.161.2:[372.46:81'243 – 057.874]
ББК 74.268.1РУС

Ю.Ю. Митнікова
м. Сімферополь, АР Крим, Україна

ПРОБЛЕМА ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ВИРАЖАЛЬНИМИ ЗАСОБАМИ У ШКОЛАХ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ ВИКЛАДАННЯ

Актуальність проблеми. Збагачення словникового запасу у навчанні мови має важливе значення, адже є невід'ємною складовою процесу розвитку усного та писемного мовлення. Ми досліджуємо проблему збагачення словникового запасу молодших школярів виражальними засобами у школах з російською мовою викладання. Для шкіл Криму українська мова є другою (близькоспорідненою), тому процес навчання українській мові має свою специфіку. У Державному стандарті початкової загальної освіти мовленнєва лінія зазначена як провідна. Державні вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів відносно такого виду мовленнєвої діяльності як говоріння, передбачають володіння «частково мовленнєвими уміннями (орфоепічними, граматичними, інтонаційними), словниковим запасом у межах засвоєних тем, уміти будувати окремі висловлювання (словосполучення, речення)» [1, с.15].

Тому, **метою** даної статті є дослідження проблеми збагачення словникового запасу молодших школярів виражальними засобами в навчально-методичній літературі, а також обґрунтування доцільності використання специфічних методичних прийомів.

Аналіз джерел. Ретроспективний аналіз навчально-методичної літератури показав, що словникова робота спрямована на формування словникового запасу учнів, на засвоєння загальнонавчальної лексики. Поза увагою залишився пласт лексики, який стосується виражальних засобів мови. Проблема збагачення словникового запасу турбувала багатьох методистів (Ф. Буслаєв, І. Срезневський, В. Шереметєвський). Вони вважали за необхідне вивчати не тільки граматику й орфографію, але і мову в усьому її розмаїтті, тобто живе слово, яке відображає багатство мови.

Ф. Буслаєв - прихильник всебічного вивчення мови - першим ввів до шкільного курсу розділ вивчення слова і словника, що, на його думку, сприяло розкриттю багатства засобів рідної мови. І. Срезневський, К. Ушинський, В. Шереметєвський вважали володіння лексичним багатством і граматичними формами одним із найважливіших завдань навчання рідній мові.

У практиці початкової школи зазначена проблема найбільш глибоко розкрита у працях К. Ушинського. Він передбачав ефективність збагачення словникового запасу учнів через розкриття значення слова. Тому радив розпочинати лексичну роботу вже у період навчання грамоти [2, с.338]. Ідеї К. Ушинського знайшли своє втілення у роботах багатьох учених-методистів, які займались проблемами початкового навчання мови. Відомий педагог і методист М. Бунаков вважав найголовнішим завданням, яке стоїть перед учителем рідної мови, розвиток умінь «користуватися мовою для точного і складного висловлення своїх думок усно і письмово» [3, с.381]. Аналіз навчально-методичної літератури свідчить про те, що збагачення словникового запасу виражальними засобами повинно мати місце на уроках читання, адже аналіз цих засобів можна робити лише за умов наявності тексту. Перш за все, це стосується аналізу художніх засобів мови (епітети, метафори та ін.) Робота в напрямку збагачення словникового запасу молодших школярів виражальними засобами не передбачена на уроках української мови. Його зміст обмежується поясненням граматичного матеріалу [4].

На думку М. Львова, словникова робота повинна відбуватися на кожному уроці мови та охоплювати різні напрями роботи зі словом: необхідно давати 3-4 нових слова на кожному уроці, 3-4 нових значення слова, а також треба проводити «роботу над багатозначністю, над відтінками значень, емоційними забарвленнями, сполучністю та особливостями вживання - ще 5-6 слів» [7, с.28].

Сучасні методисти української мови (С. Дорошенко, В. Бадер, О. Хорошковська, М. Вашуленко) розглядають збагачення словникового запасу учнів початкових класів, як основу розвитку зв'язного мовлення.

Так, М. Львов, С. Дорошенко, В. Бадер надають збагаченню словникового запасу великого значення. Ними виділені такі напрями лексичної роботи: робота над засвоєнням лексичного значення слова, робота над усвідомленням прямого і переносного значення слова, багатозначністю й омонімією, робота над синонімами, антонімами, робота над крилатими словами та фразеологією, тропами та ін.

Робота з кожним із цих напрямків передбачає реалізацію 4 основних етапів: виділення слова у тексті, необхідного для тлумачення; його семантизація; виконання вправ на відпрацювання певної лексичної групи; введення нових слів у власне мовлення учнів, тобто активізація.

О. Хорошковська визначає достатність словникового запасу як одну з умов повноцінного володіння усним і писемним мовленням. Робота над збагаченням словникового запасу виражальними засобами повинна здійснюватись у двох напрямках: 1) Робота над семантикою слова (збагачення); 2) Активізація нових слів у мовленні.

Робота зі збагачення словникового запасу передбачає кількісне збільшення словника учнів. Активізація словника - процес перенесення з пасивного до активного словника учнів якомога більшої кількості слів, правильне їх вживання у власному мовленні.

Ця робота передбачає використання різноманітних прийомів. Багато уваги методисти приділяють прийомам розкриття лексичного значення слова. Робота над засвоєнням лексичного значення слова сприяє підвищенню інтересу учнів до словникової діяльності, дозволяє вводити нове слово найбільш раціональним для кожного випадку способом. Найповніший аналіз прийомів роботи над засвоєнням значень слів надає М. Львов:

- Демонстрація предмета або дії.
- Спосіб підставки синонімів.
- Спосіб логічного визначення.
- Розгорнутий опис.
- Виділення нових слів у реченні.
- Добір антонімів.

Аналіз морфологічної структури та словотворення.

У свою чергу, враховуючи специфіку викладання української мови як другої близькоспорідненої для російськомовних шкіл Криму, дуже цікавою є робота Л. Кутенко. Вона виділяє прийоми семантизації з урахуванням типології української лексики. На основі зіставного аналізу української та російської лексики С. Канюка розподіляє лексику за такими групами:

1 група слів – слова загального словникового фонду двох близькоспоріднених мов, які мають однакові для обох мов значення та незначні розбіжності у звуковому та буквенному складі (слова цього типу є загальними).

2 група слів – слова загального словникового фонду, які мають однакову семантику, загальний корінь (слова цього типу схожі).

3 група слів – специфічні слова, властиві тільки українській мові.

4 група слів – слова, які мають однаковий у обох мовах комплекс звуків (або незначні розбіжності у звуковому складі) та різне значення (міжмовні омоніми).

Зміст роботи зі збагачення та активізації словникового запасу молодших школярів (з урахуванням типології української лексики) має свою специфіку: для слів 1 типу, враховуючи знання їх семантики, змістом роботи є засвоєння вимови та граматичних форм слів; для слів 2 типу – актуалізація знань їх семантики, а у деяких випадках – уточнення семантики та робота над вимовою, запам'ятовуванням слів і вживанням їх у мовленні; для слів 3 типу – семантизація та робота над запам'ятовуванням, вимовою та вживанням слів у мовленні; для слів 4 типу – семантизація та оволодіння їх вимовою та вживанням у мовленні.

Використання наочності (предмета, малюнка, дії).

Переклад на рідну мову.

Перефразування.

Пояснення слів за допомогою синонімів або антонімів.

Розкриття видового поняття шляхом добору родового.

Пояснення слів у контексті.

Елементарний словотворчий аналіз слів.

Означені прийоми збагачення словникового запасу розглядає більшість методистів (М. Сокирко, С. Дорошенко, М. Вашуленко, О. Хорошковська, та ін.) Окрім зазначених прийомів семантизації О. Хорошковська виділяє етимологічний аналіз слова [5, с.202] М. Сокирко та М. Вашуленко виділяє прийом віднесення видового поняття до родового.

Щодо прийомів активізації словника М. Львов виділяє такі: [7, с.387]

Складання речення – тлумачення нового слова, його запис.

Складання кількох словосполучень з вивчаємим словом, практична перевірка сполучності з іншими словами.

Складання речень з вивчаємим словами: за певною темою, за картиною, за сюжетом прочитаної розповіді та ін.

Словникове або графічне малювання у зв'язку з вивчаємим словом.

Орфоепічна робота з цим словом, а також його запис у орфографічних цілях; проговорювання, коментування.

Переклад на вивчаєму іноземну мову, переклад речень з цим словом; запис обох слів.

Добір і запис ключових слів до розповіді на задану тему, яка має відношення до вивчаємого слова.

Складання та запис різноманітних текстів на обрану тему; дослідження правильності, доцільності вживання у тексті обраних слів; пошук і заміна слів.

На уроках української мови доцільними є прийоми складання словосполучень або речень із використанням нових слів. М. Вашуленко надає велику перевагу вправам із синонімами та антонімами, які є основними шляхами збагачення й активізації словникового запасу молодших школярів.

До прийомів збагачення мовлення Л. Варзацька відносить: добір видових понять до родового, розкриття значення слів і фразеологізмів з опорою на текст і картину, відбір з наданих мовних засобів найбільш влучних, побудова, відновлення, поширення, доповнення, редагування речень із використанням картин і малюнків. Використання цих прийомів спрямоване на вдосконалення мовлення, формування в учнів уміння правильно добирати необхідні мовні засоби для висловлювання власної думки з урахуванням правильності граматичних форм і синтаксичних конструкцій.

Говорячи про доцільність обраних методичних прийомів у роботі зі збагачення українського словникового запасу учнів у школах з російською мовою викладання більшість методистів надають перевагу прийому перекладу, тому що враховується принцип опори на рідну мову. М. Сокирко наголошує на ефективності цього прийому в 2 класі. Прийом перефразування логічно використовувати в 3 класі. Окрім того, методист робить акцент на використанні на уроках тлумачного словника, який сприяє чіткому усвідомленню лексичного значення. Прийоми семантизації:

Унаочнення (показ предмета або його зображення – малюнка, фотознімка, моделі, колекції, гербарію).

Добір синоніма (відомого учням слова).

Перефразування (наведення поданого в словниках тлумачення семантики слова).

Введення слова в новий контекст.

Наведення прикладу, життєвої ситуації, в якій пояснюється значення слова.

Пояснення походження слова, способу його творення, морфемної структури слова.

Розкриття родового поняття шляхом добору видових понять.

Віднесення видового поняття до родового.

Проблема збагачення словникового запасу молодших школярів розглядається більшістю методистів як одна зі складових розвитку усного та писемного мовлення учнів, удосконалення їх мовленнєвих здібностей.

Висновки. На підставі проаналізованої навчально-методичної літератури можна зробити висновки про те, що у сучасній методичній літературі робота над збагаченням словникового запасу розглядається як один із перспективних напрямків у методиці розвитку мовлення молодших школярів. Ученими-методистами М. Львовим, В. Бадер, О. Хорошковська, М. Вашуленко доведено, що систематична, системна, різноманітна та цілеспрямована робота з виражальними засобами розвиває увагу та інтерес до слова, збагачує мовлення дітей, робить його точнішим і виразнішим, активізує розумову діяльність учнів. Але проблема збагачення словникового запасу учнів виражальними засобами недостатньо глибоко висвітлена у методичній літературі, тому має свій вплив на роботу вчителя. Головною причиною відсутності систематичної роботи вчителя в цьому напрямку є те, що досі не визначена система роботи, не має методичного підґрунтя в напрямку збагачення словникового запасу учнів початкових класів саме виражальними засобами.

Література:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Шкільний світ. - №2, січень, 2006, - С. 15
2. Ушинський К.Д. Собр. соч. – М. – Л.: Изд-во АПН РСФСР. – 1949. – т.3.- с.338.
3. Бунаков Н.Ф. Избр. пед. соч.- М.: АПН РСФСР. – 1953. – 412 с.
4. Горбунцова Т.Ю. Навчання української мови в 2-4 класах шкіл з російською мовою викладання. – К.: Рад. школа, 1963. – 179. - /Посібник для вчителів початкових класів/.
5. Хорошковська О.Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. – К.: Промінь, 2006.-256 с.
6. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посіб. – К.: Освіта, 2006. – 268 с.

7. Львов М.Р. и др. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. заведений/ М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 2-е изд. Испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 464с., с. 387/

В данной статье автор анализирует обозначенную проблему в методической литературе и раскрывает приемы, которые являются наиболее эффективными в работе по обогащению украинского словарного запаса младших школьников выразительными средствами в школах с русским языком обучения.

Ключевые слова: выразительные средства, обогащение словарного запаса, методические приемы.

У даній статті автор аналізує визначену проблему в методичній літературі та розкриває прийоми, які є найбільш ефективними у роботі зі збагачення українського словникового запасу молодших школярів виразальними засобами у школах з російською мовою викладання.

Ключові слова: виразальні засоби, збагачення словникового запасу, методичні прийоми.

Annotation: in this article an author analyzes this problem in methodical literature and examines the methodical receptions which are most effective in work from enrichment of the Ukrainian dictionary supply by expressive facilities at school with Russian of teaching.

Keywords: expressive facilities, enrichments of dictionary supply, methodical receptions.

УДК: 373.546
ББК 74.263

К.Ф. Мусаєв
м. Сімферополь, АР Крим, Україна

КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОГРАМ З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ПОЗАШКІЛЬНИХ УСТАНОВАХ

Постановка проблеми. Світ на порозі ХХІ століття переживає інтенсивний розвиток інтегративних процесів постіндустріального суспільства, яке потребує відповідної форми регіональної політичної та економічної організації. Сучасні демократичні тенденції вимагають від громадянина не лише політичної активності, а й усвідомлення власної ролі і значення в житті суспільства, а також дії відповідно до власних переконань і цінностей. Важливими умовами демократичного суспільства є громадянська освіченість, компетентність, виховання поваги до прав людини, толерантності, вміння знаходити компроміс. Необхідно, щоб громадяни знали свої права та обов'язки, дотримувались закону, мислили критично і незалежно.

Сучасна позашкільна освіта має сприяти розвитку демократичної культури, формуванню, необхідних для проживання у європейському співтоваристві компетентностей, політико-правових і соціально-економічних знань. Пріоритети загальноєвропейської освіти полягають у наданні молодому поколінню знань про спільну європейську спадщину та практичних умінь адаптуватись до життя і навчання в різних країнах Європи, бути мобільними, соціально здібними, здатними до комунікації і захисту своїх прав.

Дуалістичний характер будь-якої національної освіти полягає з одного боку, у збереженні доброго, міцного коріння національної культури, з іншого – в адекватному оновленні, спрямованому на підготовку особистості до життя в динамічному, взаємозалежному світі. Для сучасної позашкільної освіти України, яка переживає ґрунтовне реформування, це може знайти своє відображення в оновлених стандартах змісту освіти національного та загальноєвропейського компонентів з урахуванням тенденції європейського і світового розвитку. Для практичної реалізації стратегічного курсу України на європейську інтеграцію необхідно поширювати у суспільстві просвітницьку діяльність, створити відповідні освітні проекти і програми, розробляти і запроваджувати у середні загальноосвітні та позашкільні заклади.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепції освіти та розвитку людини були присвячені дослідження С. Кримського, В. Лук'янця, О. Кравченка, Л. Озадовської та інших.

Питання позашкільної освіти та розвиток творчої особистості учнів у позашкільних закладах розглядають учені Т. Сущенко, Г. Пустовіт [5], Л. Ковбасенко [2], Н. Литвинова [3], В. Сидоренко, Л. Неміровська. Огляд робіт названих авторів, присвячених навчальній діяльності учнів у позашкільних установах, свідчить, що накопичені дані залишають великий простір для подальшого ґрунтовного дослідження. Недостатньо вивчені проблеми позашкільної освіти у формуванні поняття європейського виміру. Саме на концепції освіти для європейського виміру України ми зосереджуємо увагу у нашому дослідженні.

Формулювання цілей статті та постановка завдання. Мета дослідження – формування критеріїв концепції позашкільної освіти для створення європейського виміру в Україні. Для цього необхідно визначити:

- мету та завдання освіти для європейського виміру України;
- зміст, структуру, методологію позашкільної освіти для формування поняття європейського виміру;
- шляхи реалізації концепції позашкільної освіти для європейського виміру України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміст позашкільної освіти вважається одним із основних засобів цілеспрямованого навчання, він має базуватись на основних цінностях та ідеях європейського демократичного суспільства: права людини, рівність, мир, соціальна справедливість, демократія, свободи, безпека громадян, взаємозалежність, плюралізм, культурна різноманітність, відкритість, відповідальність, партнерство, повага до оточуючого середовища, творча ініціатива.

Зміст позашкільної освіти для формування поняття європейського виміру являє собою певну систему інтегрованого знання, у процесі оволодіння яким створюються умови для формування та розвитку в особистості ціннісних орієнтацій та умінь необхідних для життєдіяльності в сучасному європейському співтоваристві. Для цього під час розробки такого змісту необхідно дотримуватись:

- конкретно-історичного підходу, який спрямовує формування змісту освіти на вирішення найбільш актуальних для даного етапу суспільного розвитку питань; відповідно до суспільно-історичних закономірностей і фактів, реально відображаючи події європейського розвитку та їх взаємозв'язок з певними етапами української історії та сучасності;
- особистісно-зорієнтованого підходу, за якого у центрі навчально-виховного процесу стоять інтереси особи, формування її якостей, ціннісних орієнтацій відповідно до вимог європейського суспільства; враховуються вікові особливості учнів, взаємозв'язок змісту даної освіти з контекстом усього навчально-виховного процесу;
- діяльнісного підходу, який визначає спрямування змісту освіти на формування в особистості уявлень і умінь, що сприятимуть соціальній активності та діяльності в європейському суспільстві.

Оскільки для сучасної української політики є пріоритетним посилення інтеграційних процесів у європейське співтовариство, оновлені стандарти української освіти мають поєднувати національні та загальноєвропейські компоненти, враховувати факти загальноєвропейського розвитку, включаючи необхідні знання про Європу, європейські надбання, цінності й орієнтири культурні традиції. Зміни в змісті позашкільної української освіти взагалі мають бути основним дієвим інструментом її реформування та приведення у відповідність з загальноєвропейським контекстом, з потребами сьогодення.

Через зміст, структуру, методологію позашкільної освіти знаходять відображення основна мета і завдання:

- позашкільної освіти для демократії;
- інтеркультурної освіти;

– підготовки для навчання протягом життя та навчання в загальноєвропейському контексті;

– оволодіння новою інформацією та новими комунікаційними технологіями;

– транснаціональна кооперація в галузі європейської освіти.

За допомогою інтегрування європейської тематики в загальний зміст української шкільної освіти в учнів формуватимуться особистісні та соціальні уміння та навички для життєдіяльності у сучасному європейському співтоваристві, в якому нині активно культивується відчуття європейської культури, зближення та створення спільного європейського дому. Європейський регіон розглядається як єдина історико-соціальна, економічна, культурна, екологічна система. Одним із важливих завдань позашкільної освіти стає формування у молодого покоління свідомості про спільну європейську належність, розвиток почуття відповідальності за спільне майбутнє, відчуття європейської громадянськості.

Враховуючи діяльнісний підхід формування змісту позашкільної освіти, в європейському контексті спрямовується на здобуття учнями основних умінь:

– орієнтуватися в політичному спектрі Європи та у діяльності міжнародних європейських організацій;

– використовувати правові норми захисту своїх прав;

– усвідомлювати закономірності та взаємозалежність сучасного економічного та соціального розвитку європейських країн;

– розуміти ринкові механізми функціонування європейської економіки;

– сприймати інші культури, розуміти їх подібності та відмінності;

– усвідомлювати місце України в світовій і європейській історії;

– визначати пріоритети економічного та соціального розвитку України в європейському контексті.

Загальножиттєвих компетентностей, що вважаються необхідними для кожного сучасного європейця:

– самостійність – здатність приймати необхідні рішення та відповідати за них, уміти жити та діяти в певному соціумі, зберігаючи власне самовизначення, враховуючи свою свободу і безпеку та маючи свою громадянську позицію; орієнтуватись у політичному, економічному, культурному та правовому контекстах;

– мобільність – вміння пристосовуватись до ситуації; змінювати напрямки діяльності, володіти декількома європейськими мовами, спілкуватись і взаємодіяти з іншими, поважаючи їх права, культуру, самобутність, коректно розв'язувати конфлікти;

– професійна підготовленість – прагнення до професійної досконалості, здатність до навчання протягом усього життя, вміння одержувати необхідну інформацію, володіння інформаційними технологіями, розуміння структури сучасного інформаційного простору, вміння працювати в команді.

Форми та методи впровадження знань про Європу на сучасному етапі мають особливе значення. Нині прогрес суспільства зумовлює нове ставлення до методів, засобів і форм навчання, провідну роль відіграють інформаційні та комунікаційні технології, нові інтерактивні форми навчання. Гармонійне поєднання існуючих підходів до застосування всього дидактичного комплексу передової педагогічної думки може гарантувати максимальний успіх у процесі запровадження європейського контексту в систему позашкільного навчання. У наш час існує досить багатий арсенал вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо застосування різних способів і варіантів упровадження таких елементів.

Як окремий навчальний напрямок «Європейські знання» можна використати за умов організації в позашкільних закладах основного рівня, що не тільки відповідатиме інтересам

підлітків, а й сприятиме формуванню важливих для них компетентностей усвідомлено, виражено і за власним бажанням. Саме такий підхід пов'язаний нерідко з уже існуючими знаннями та навичками, набутими учнями в процесі вивчення інших навчальних дисциплін, зміст яких пов'язаний з європейським контекстом. Створений як самостійний напрямок «Європейські знання» буде сприяти встановленню міжпредметних зв'язків, знаходженню взаємопов'язаних між собою аспектів вивчення того чи іншого факту чи явища, усвідомленню цілісної картини європейського суспільного, наукового, економічного та інформаційного простору.

Доцільно запропонувати інтегрувати вищезазначений зміст до таких напрямків, як туристично-краєзнавчий, науково-технічний, художньо-естетичний та ін.

Окрім того, знання про Європу можуть бути вдало інтегровані у еколого-натуралістичний напрямок, оскільки такі аспекти, як природничо-екологічні, допоможуть збагатити комплекс знань, умінь і навичок і сприятимуть досягненню необхідних компетентностей щодо вміння логічно мислити, застосовувати аналітичну та логічну послідовність, бути екологічно грамотним.

Однією з важливих форм упровадження змісту знань про Європу є позакласна та позашкільна робота з учнями. Використовуючи гармонійне поєднання класно-урочної та позакласної форми для школярів створюється атмосфера, яка сприятиме розвитку громадянської позиції, причетності до європейських цінностей та європейського громадянства. Це надасть можливість учневі не тільки довідатись про багату європейську спадщину, а й відчувати себе громадянином Європи, виявити активну позицію щодо своїх можливостей діяти в європейському просторі. Такими формами позакласної роботи можуть бути навчально-виховні програми: «Ми – в Європі», «Україна – європейська держава», «Європейська та світова спадщина», «Я – громадянин Європи».

Цікавими формами виховної роботи можуть бути різноманітні творчі конкурси, що відображають європейську спадщину та мистецтво, досягнення з розвитку іноземних мов і літератури, європейської науки та техніки, конкурси суспільного спрямування. Окрім того, при застосуванні всіх вищезазначених форм роботи з учнями педагоги можуть організовувати творчі зустрічі, лекції та екскурсії, листування, інтернет-контакти, диспути та конференції, проекти.

Створюючи умови для набуття необхідних європейських компетентностей дуже важливо організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб серед учасників панували демократичні відносини, повага до прав і свобод, толерантне ставлення, відчуття гордості за соціальні і економічні досягнення людства та власну участь у суспільному житті, активна життєва позиція, повага до загальнолюдських цінностей.

Для педагогів важливо вміти поєднати сучасну систему педагогічних прийомів, методів і організаційних форм впровадження знань. До найефективніших із них можна віднести навчальні дискусії, семінари, групову роботу, «мозкову атаку», «фокус-групи», ситуаційно-рольові ігри, самостійну роботу з літературними та іншими джерелами інформації, підготовку доповідей, рефератів, написання есе.

Враховуючи позитивний досвід вітчизняних і зарубіжних фахівців, в основу включення «європейських знань» у зміст позашкільної освіти доцільно використати інтегрований підхід, який є найадекватнішим, не вимагає додаткового навчального часу і створює умови для педагогічної творчості.

Висновки. Шляхи реалізації концепції позашкільної освіти з трудового навчання для європейського виміру України:

1. У зв'язку з актуальністю питання про необхідність оновлення форм і методів шкільної освіти відповідно до вимог часу, нових освітніх стандартів і враховуючи дедалі більш жорсткі вимоги ринку праці, нагальною стає проблема формування активного

життєвого самовизначення сучасної молоді людини, її здатності до побудови власної життєвої траєкторії. Для реалізації цього завдання необхідно:

- забезпечити формування поняття європейського виміру за рахунок трансляції основних ідей і цінностей європейського суспільства як необхідного елементу європейської інтеграції;
- озброїти вчителів технологією створення умов для розвитку в особистості ціннісних орієнтацій і вмінь, необхідних для життєдіяльності у сучасному європейському співтоваристві;
- широко впроваджувати нові інтерактивні форми навчання, інформаційні та комунікативні технології.

2. Формування активної життєвої позиції молоді у поєднанні з розумінням спільної європейської належності – одне з найважливіших завдань освіти для європейського виміру України. Реалізація цього завдання можлива за рахунок:

- організації позакласної та позашкільної роботи з учнями для створення атмосфери, що сприятиме розвитку громадянської позиції, причетності до європейських цінностей і європейського громадянства шляхом участі у навчально-виховних програмах: «Ми – в Європі», «Україна – європейська держава», «Європейська та світова спадщина», «Я – громадянин Європи»;
- розробки серії ігрових імітаційних проєктів, які б забезпечували формування власного погляду молоді на шляхи майбутньої інтеграції України в Європу, наприклад: «Фінансово-економічна інтеграція України в європейське співтовариство», «Сучасне європейське виробництво: засади та принципи функціонування», «Європейська культура: історія та сучасність»;
- розробки проєктів діяльності шкільного самоврядування з метою залучення учнів до вирішення реальних шкільних проблем і набуття навичок ведення демократичної дискусії та дій у правовому просторі.

3. Впровадження відомостей про європейське життя, які можна включати в існуючі програми позашкільної освіти, потребує розробки науково-методичного забезпечення: навчальних програм, посібників, методичних матеріалів.

Необхідно створити навчально-методичний центр для забезпечення поетапного впровадження програм та їх апробації, тиражування відповідного пакету супровідних документів, виконання консультативного та методичного супроводу реалізації програми на місцях.

Література:

1. Закон України «Про позашкільну освіту» // Освіта України. – 2000. – № 31. – 2 серпня. – С. 6 – 8.
2. Ковбасенко Л. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу / Л. Ковбасенко // Шкільний світ. – 2003. – № 22 – 24. – С. 2 – 25.
3. Литвинова Н. Розвиток творчої особистості у позашкільній діяльності / Н. Литвинова // Рідна школа. – 2003. – № 8. – С. 6 – 10.
4. Постанова «Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів і положення про позашкільний навчальний заклад» // Освіта України. – 2001. – травень. – № 22. – С. 6 – 7.
5. Пустовіт Г.П. Деякі аспекти методології позашкільної освіти / Г.П. Пустовіт // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 11 – 15.
6. Mattison M. The person in the process / M. Mattison. – Social Work. 2000. – 212 p.
7. Wilensky I. The Welfare State and Equality: Structure and Ideological Roots of Public Expenditure / I. Wilensky. – Berkeley. – 2001. – 169 p.

Розглянуто критерії формування концепції трудового навчання в позашкільних установах. Визначено зміст, структуру, методологію позашкільної освіти та шляхи реалізації концепції позашкільної освіти для європейського виміру України.

Ключові слова: концепція позашкільної освіти; зміст, структура, методологія позашкільної освіти; інтегрований підхід; загальножиттєві компетентності; форми впровадження європейських знань.

Рассмотрены критерии формирования концепции трудового обучения во внешкольных учреждениях. Определены содержание, структура, методология внешкольного образования и пути реализации концепции внешкольного образования для европейского пространства Украины.

Ключевые слова: концепция внешкольного образования; содержание, структура, методология внешкольного образования; интегрированный подход; общежитейские компетентности; формы внедрения европейских знаний.

The criteria of forming of conception of labour studies are considered in out-of-school establishments. Maintenance, structure, methodology of out-of-school education and way of realization of conception of out-of-school education for European measuring of Ukraine, is certain.

Keywords: conception of out-of-school education; table of contents, structure, methodology of out-of-school education; integrated approach; everyday a competence; forms of introduction of European knowledge's.

УДК 378.046.4(44)
ББК 74.200

Ю.М. Несін
м. Херсон, Україна

УЗАГАЛЬНЕННЯ Й УПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРЕСИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

Постановка проблеми. Сучасна система післядипломної освіти Франції знаходиться на етапі модернізації, вдосконалення, змін. Для неї є характерними процеси інтеграції та глобалізації. Саме визначення післядипломної педагогічної освіти як галузі людської діяльності у Франції набуває нових відтінків: від тлумачення «безперервна освіта дорослих» до дефініції «освіта протягом всього життя», від поняття «підвищення кваліфікаційного рівня» до терміну «збагачення власного потенціалу». У країні п'яти республік безперечним є зміна освітніх парадигм і моделей навчання дорослих. Змінюються методологічні акценти, оновлюється зміст післядипломної освіти, а нові форми, методи, технології, «ноу-хау» в змозі забезпечити безперервний процес як професійного, так і особистого розвитку педагогів.

Система післядипломної освіти Франції намагається узагальнювати й упроваджувати прогресивний педагогічний досвід своїх сусідів, зокрема Бельгії, Люксембургу, Швейцарії. Педагогічна спадщина бельгійця Жана-Овіда Декролі, швейцарця Адольфа Фер'єра та інших накопичується, узагальнюється та розповсюджується. Окрім того, французи цікавляться прогресивним педагогічним досвідом післядипломної освіти Швейцарії як однієї з найпередовіших країн у Європі й у світі. Інноваційна діяльність швейцарських учителів, вихователів, керівників закладів освіти, методистів, фахівців освітніх установ потребує не тільки детального опрацювання, а й застосування. Зрозуміло, що неможливо механічно перенести досвід однієї країни в іншу без змін, доповнень, коригувань. Акцентування уваги тільки на теорії чи на практиці теж не призведе до позитивних результатів, отже, слід гнучко, обережно, тактовно і поступово оновлювати вітчизняні концепції й технології навчання в системі післядипломної освіти дорослих, запозичуючи як теоретичний, так і практичний доробок, зокрема Швейцарії. Головними критеріями тут будуть виступати поліфункціональність швейцарського досвіду, його новизна й ефективність.

Стан дослідження проблеми. Питаннями узагальнення й упровадження педагогічного досвіду в системі післядипломної освіти Франції займаються провідні вітчизняні та закордонні вчені: І. Жуковський, Л. Зязюн, В. Олійник, Л. Сігаєва, А. Шевченко, а також Ф. Кро, Б. Жиро де Лен, Л. Легран, Р. Шапюї, Ж. Феррі та інші. Серед найбільш значущих складових післядипломної педагогічної освіти – дистанційна форма навчання, кредитно-

модульна система підвищення кваліфікації, еволюція франко-фонічної моделі післядипломного навчання.

Французи розуміють, що Швейцарія, яка йде в авангарді педагогічного процесу – зразок для наслідування, але воно повинно бути не механічним, автоматичним, а творчим і гнучким.

Мета статті – дати визначення терміну «прогресивний педагогічний досвід», розглянути чотири етапи франкофонічної моделі Швейцарії, узагальнити процес упровадження прогресивного педагогічного досвіду цієї країни в системі післядипломної освіти Франції.

Виклад основного матеріалу. Реалізація визначених проблем знаходиться в полі зору науково-методичної діяльності університетів Франції. Відносно нова (у порівнянні з іншими європейськими системами післядипломної освіти) французька система потребує в сучасних умовах концептуалізації та структуризації. Нові інституції педагогічної освіти – університетські інститути підготовки вчителів (IUFM) і закладів підготовки кадрів національної освіти (MAFPEN) починають роботу з поглиблення та уточнення понять, з визначення терміну «прогресивний педагогічний досвід».

Французька безперервна освіта дає тлумачення прогресивному педагогічному досвіду як навчально-виховній, організаційно-педагогічній діяльності, у процесі якої стабільні позитивні результати в розв'язанні актуальних педагогічних проблем забезпечуються використанням новітніх, оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання, нових освітніх систем або інтеграції традиційних форм, методів, прийомів і засобів [1].

Відомо, що педагогічна наука поєднує дві функції: науково-теоретичну та конструктивно-технічну (нормативно-регулятивну). У сфері французької педагогіки є ті самі структурні ланки, якими характеризується співвідношення «наука-техніка-виробнича діяльність». Таких ланок нараховується шість: 1) методологічні дослідження; 2) фундаментальні дослідження; 3) прикладні дослідження; 4) дослідницько-конструкторські розробки; 5) винахідницька та раціоналізаторська діяльність; 6) виробнича діяльність.

Структурна ланка французького ланцюжка післядипломної освіти спрямована в першу чергу на здійснення науково-теоретичних досліджень проблем освіти дорослих і в другу – в інших сферах освіти. У науково-методичній роботі є прагнення якомога повніше реалізувати конструктивно-технічну функцію науки, яка здійснюється у двох основних напрямках:

- оновлення структури, змісту, технологій післядипломної освіти дорослих;
- науково-методичне забезпечення інновацій у загальній середній, професійно-технічній освіті.

Еволюція франкофонічної моделі освіти Швейцарії привертала й привертає увагу сучасних науковців і педагогів Франції з декількох причин, основними з яких є:

- повага до сторічної історії виникнення післядипломної освіти Швейцарії;
- чітка структурованість моделі;
- логічна послідовність дій;
- використання міжпредметних зв'язків;
- правове та фінансове забезпечення;
- зв'язок із майбутнім [4, с.28].

Майже сорокарічна історія післядипломної освіти Франції завжди була пов'язана з еволюційними, а не з революційними змінами в суспільстві, тому швейцарський приклад і підхід органічно влітається в канву французької системи. Франкофонія Швейцарії ідеально підходить для країни п'яти республік у якості зразка для наслідування. Система післядипломної освіти Франції узагальнює й упроваджує адміністративну модель франкофонічної Швейцарії.

Фактично перший практичний курсовий етап був сформований до 1910 року і він став першим етапом науково-теоретичних досліджень. Дослідження покликані були стати джерелами наукових ідей, які, у свою чергу, були «ядром» інновацій. «Ядро» як смисловий центр, «концепт» інноватики зосереджувався на кафедрах. Слово «відповідальність» за певний ланцюжок роботи червоною стрічкою проходить крізь адміністративну модель. Інноватикою на той час було рішення видавати слухачам курсів підвищення кваліфікації сертифікати про успішне закінчення курсів. Відповідно до моделі, запрошення відвідати курси перепідготовки одержували всі франкомовні освітяни, починаючи з рівня «бакалавр» і вище. Головна вимога – вища освіта, до якої додавалися три роки роботи в навчальних закладах. Освіта мала бути повною чи неповною, але з обов'язковим пред'явленням диплому. Перша модель початку XX століття була розрахована на 8-10 днів. Під час курсів планувалася педагогічна практика і пропорційне поєднання загальних і вузькопрофесійних дисциплін.

Другий етап моделі курсової перепідготовки (1910-1950 р.р.) був націлений на забезпечення якості начального процесу. Керуючись нормативними документами, наробками фундаментальної педагогіки та практики у сфері освіти дорослих, потребами слухачів, на курсах підвищення кваліфікації розроблялися навчально-методичні плани, навчально-методичні комплекси, теми курсових. Окреме місце зайняли тести. Відомо, що перші тести з'явилися в американському місті Філадельфія (1900р.). У Швейцарії вони розвивалися і вдосконалювалися. Хвиля передових ідей, методів, форм, технологій, прийомів дійшла до Швейцарії, де все це використовувалося задля підвищення якості викладання. Велика увага приділялася психолого-педагогічним аспектам. Концепція розвитку творчої особистості вчителя, етапи педагогічного дослідження знайшли своє відображення на другому етапі [2]. Ще одним важливим кроком було стажування, яке проходило зазвичай у сусідніх країнах. У порівнянні з першим етапом, друга модель передбачала відвідування курсів, з дипломами про вищу освіту, до яких додавалися не три, а чотири роки педагогічного стажу. На курси запрошувалися не тільки вчителі, а й практичні психологи. Велике значення надавалося дидактиці, а саме такому її аспекту, як виховання.

Третій етап моделі (1950-1995) стосувався оновлення структури, змісту, технологій освіти дорослих. Найбільш суттєвими інноваційними змінами в цьому напрямку роботи була особистісна орієнтованість, індивідуалізація, альтернативність, самостійність, безперервний зв'язок з професійними потребами. Швейцарці вже на той час мали досить великий потенціал у забезпеченні єдності та наступності курсового періоду. Суттєвий вплив на подальше оновлення змісту післядипломної освіти та інноваційну діяльність освітніх закладів мали процеси інформації не тільки швейцарського, а й європейського суспільства. Радіо, преса, телебачення, а з кінця 70-х років XX століття комп'ютери застосовувалися для розповсюдження інновацій. Особлива увага приділялася процесам гармонізації курсової перепідготовки.

Швейцарцями було запропоновано проходити курси через кожні п'ять років, з опціями (варіантами): чотири та чотири з половиною роки. На курси запрошувалися педагоги не лише з вищою освітою і в цьому вбачалася демократизація процесу. Директори закладів освіти одержували завдання щодо активізації роз'яснювальної роботи з вчителями з метою їхнього відвідування курсів, оскільки відвідування курсів було організовано на добровільних засадах. З цього приводу проводилися конференції, тренінги, надавалися конкретні інструкції під керівництвом науковців і провідних учителів. Суттєвими були питання, пов'язані з застосуванням міжпредметних зв'язків, координуванням спільних зусиль університетів, інститутів, шкіл. У період з 1950-го до 1995 року простежувалася тенденція до структуризації післядипломної освіти і до надання автономії кафедрам, які безпосередньо відповідали за дидактику.

Четвертий, останній етап моделі неперервної педагогічної освіти почався з 1995 року і продовжується нині. Швейцарською системою післядипломної освіти розробляються навчально-тематичні плани, навчально-методичні комплекси, теми випускних робіт курсантів, проектів, контрольних тестів тощо. Науково-методичні нароби забезпечують оновлення змісту навчання. Найбільш суттєвими інноваційними змінами у цьому напрямку є впровадження дистанційної освіти, яка розкриває нові можливості в запровадженні андрагогічної моделі навчання. Упровадженням дослідного навчання займаються всі освітні ланки від шкіл до університетів, а опікується цим питанням держава.

Стрімке входження Швейцарії в європейський освітній простір окреслило перед післядипломною педагогічною освітою цієї країни низку проблем, серед яких – упровадження кредитно-модульної та кредитно-накопичувальної систем підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. На передній план вийшли слова і словосполучення на кшталт: «мотивація», «стимулювання», «компетентність», «комунікативний підхід», «зворотній зв'язок» та інші. Самоосвіта та самовдосконалення вже давно стали нормою педагогічного життя. Еволюція франкофонічної моделі освіти пов'язана з пошуково-дослідницькою діяльністю педагогів, починаючи зі слухачів і завершуючи міністром освіти Швейцарії, і вона адекватно сприймається в країні. Постійні й тимчасові творчі групи, об'єднання працюють, вирішуючи проблеми апробації підручників, моніторингу якості освіти тощо. Відзначимо, що в цій альпійській країні дуже велике розмаїття форм організації спільної діяльності. Семінари й лекції, диспути й дискусії, колоквиуми й педагогічні читання, зустрічі й «круглі столи». Конференції в режимі on-line стали візитною карткою педагогічної Швейцарії. Педагоги країни привчилися будь-який алгоритм роботи завершувати підсумковою рефлексією, що знайшло розуміння і відображення у Франції [3, с.140].

Шляхи впровадження педагогічного досвіду Швейцарії в систему післядипломної освіти Франції здійснюються, насамперед, через:

- інформування в ЗМІ;
- запрошення провідних фахівців, науковців;
- консультування в системі on-line;
- проведення експертизи інновацій;
- пропагування педагогічного досвіду.
- Виходячи з цього, головною метою діяльності післядипломної освіти Франції є:
- вироблення стратегічних напрямів розвитку;
- визначення перспективних потреб науково-методичного й фінансового забезпечення;
- оцінка якості Швейцарської моделі післядипломної освіти;
- оцінка якості власної системи перепідготовки педагогічних працівників;
- компаративна характеристика обох систем;
- експертиза освітніх технологій, навчально-методичної літератури, дидактичних засобів;
- управління науково-методичною роботою всіх підрозділів системи післядипломної освіти.

Висновки. Розгляд стану узагальнення й упровадження прогресивного педагогічного досвіду в системі французької післядипломної освіти дає нам підстави констатувати, що це питання потребує подальшого розкриття у науково-педагогічній літературі. Так вважають, зокрема, швейцарські вчені: Ріта Хофстеттер, Бернар Шнеулі, Валері Люссі Борер [5, с.165]. Проблема оптимального запозичення моделей, структур, прийомів, форм, методів залишається важливою й актуальною, тому в майбутньому є можливість здійснити конкретне обґрунтування теми, побудувати рекомендації та алгоритм дій інноваційної діяльності викладачів, які працюють зі слухачами в системі неперервної освіти.

Література:

1. Дачківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352с.
2. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посіб. Вид. 2-ге, випр., доп. – К.: Академвидав, 2007. – 560с.
3. Baillat G., Vincent Ch., Vincent J. Formation des enseignants. EnseignerPE 2: Se former en IUFM Paris. Armand Colin-Bordas Education, 1999, p.140.
4. Recherche et formation pour les professeurs de l'éducation. La formation des enseignants des IUFM aux Masters Paris, Institut national de recherches pedagogique № 60, 2009, p.28.
5. Recherche et formation pour les professeurs de l'éducation. La formation des enseignants des IUFM aux Masters Paris, Institut national de recherches pedagogique № 60, 2009, p.165.

У статті на основі аналізу науково-педагогічної літератури дано визначення терміну «прогресивний педагогічний досвід», узагальнюється педагогічний досвід Швейцарії й шляхи його впровадження в систему післядипломної освіти Франції.

Ключові слова: узагальнення і впровадження досвіду, система післядипломної освіти Франції, педагогічний досвід Швейцарії, еволюція франкофонічної моделі освіти.

В статье на основе анализа научно-педагогической литературы дано определение термина «прогрессивный педагогический опыт», обобщается педагогический опыт Швейцарии и пути его внедрения в систему последиипломного образования Франции.

Ключевые слова: обобщение и внедрение опыта, система последиипломного образования Франции, педагогический опыт Швейцарии, эволюция франкофоничной модели образования.

In the article on basis of analysis of scientific and pedagogical literature the definition of term «progressive pedagogical experience» is done, the article generalizes pedagogical experience of Switzerland and ways of its inculcation in the system of post-graduate education of France.

Keywords: generalization and inculcation of experience, system of postgraduate education of France, pedagogical experience of Switzerland, evolution of francophonemodelfof education.

УДК 37.036:745/749

ББК 74.200.54

І.В. Савчук
м. Вінниця, Україна

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДЕКОРАТИВНО- УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА

Постановка проблеми. Нині важливими складовими поступу суспільства є розвиток особистості й розвиток нації. Майбутнє української нації залежить від змісту цінностей, які закладаються у свідомість молоді, і від того, якою мірою духовність стане основою їхнього життя. Тому неабияке значення має процес пошуку шляхів розвитку системи виховання громадянина-патриота, відродження української культури, формування національних та естетичних цінностей у підростаючого покоління. Усе це вимагає від сучасної школи нових науково-практичних підходів до проблеми формування естетичних смаків в учнів, які передбачають удосконалення змісту, форм, методів навчально-виховної системи, насамперед, через залучення школярів до власного самовираження через творчість та збагачення їхнього національно-культурного досвіду засобами декоративно-ужиткового мистецтва.

Аналіз досягнень з проблеми. На важливість естетичного виховання молоді вказували прогресивні діячі України: Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, І. Огієнко, Г. Сковорода, С. Русова та інші.

Над проблемою формування естетичних смаків та національних цінностей працювали чимало педагогів сьогодення, серед яких: В. Довбишенко, П. Дроб'язко, Р. Захарченко, В. Каюков, В. Кузь, І. Мартинюк, Ю. Руденко та інші, які в основу змісту естетичного виховання вкладали історико-культурну народну спадщину.

У кінці ХХ ст. академіком АПН України Д. Тхоржевським започатковано наукову школу з проблеми національного виховання учнів загальноосвітньої школи. Окремі педагогічні аспекти формування в учнів засобами декоративно-ужиткового мистецтва досліджували О. Лихолат, В. Мусієнко, Л. Оршанський, Л. Савка, С. Павх.

Виходячи з вищесказаного, **метою статті** є опис педагогічної системи художньо-трудової підготовки та умов формування естетичних смаків школярів засобами декоративно-ужиткового мистецтва.

Основний матеріал дослідження. Найпродуктивніше формування естетичних смаків школярів із урахуванням їхніх вікових особливостей буде відбуватися у навчально-виховному процесі школи, ми виходили з того, що цьому сприятимуть відповідні педагогічні умови.

Провідною педагогічною умовою формування естетичних смаків школярів ми вважаємо наявність педагогічної системи школи, де відбувається прилучення учнів до різних видів декоративно-ужиткового мистецтва, реалізуються педагогічно обґрунтований зміст художньо-трудової діяльності та педагогічна взаємодія навчальної і позаурочної форм організації навчально-виховного процесу.

Вибір саме цих педагогічних умов як провідних стосовно формування естетичних смаків учнів пояснюється такими чинниками:

- по-перше, в багатьох загальноосвітніх школах, як свідчить освітянська практика, не в повній мірі задовольняються потреби як суспільства, так і самої особистості щодо одержання освітніх послуг та формування естетичних смаків, очевидно на це впливає відсутність педагогічної взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу;

- по-друге, навчально-виховний процес сучасної школи має забезпечувати потреби як держави, так і особистості в одержанні якісної освіти та формуванні громадянина, який основою свого життя вважає духовні національні цінності, тому для реалізації цих вагомих завдань навчально-виховний процес школи повинен функціонувати системно, тобто як педагогічна система.

Отже, розглянемо навчально-виховний процес школи як педагогічну систему. Наш вибір саме педагогічної системи зумовлений тим, що відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» [3], лише школа має можливість довготривалого впливу на вихованців - з 1 до 12 класу.

Оскільки система як соціальний, педагогічний чи будь-який інший феномен є взаємодією цілого й окремих частин, то може бути досліджена, вивчена та описана з точки зору суттєвих і специфічних характеристик, які відрізняють одну систему від іншої, і відповідно до яких можна моделювати систему і як дослідницький об'єкт, і як функціонуючу модель педагогічного процесу.

Для подальшого висвітлення питання про педагогічну систему вимагає встановлення співвідношення таких понять, як «педагогічна система», «педагогічний процес» та «навчально-виховний процес». На думку І. Подласого, педагогічний процес – це взаємодія вихователів і вихованців, спрямована на одержання поставленої мети, результатом чого є досягнення наміченої раніше зміни стану, перетворення властивостей і якостей вихованців. Це спеціально організований «цілезумовлений і керований процес взаємодії вчителів та учнів, спрямований на засвоєння знань, умінь, навичок, формування світогляду, розвиток розумових сил і потенційних можливостей учнів, закріплення навичок самоосвіти відповідно до визначених цілей» [12, с. 26].

Отже, педагогічний процес – це система, що реалізується поетапно, та в якій поєднано процеси формування, розвитку, виховання і навчання зі своїми умовами, формами, методами й способами їх перебігу.

Змістовий аспект досліджень педагогічних систем сучасних шкіл узагальнює питання мети, принципів, форм організації навчально-виховної діяльності; критеріальний – з'ясовує рівні й критерії ефективності діяльності загальноосвітніх закладів залежно від запропонованої моделі або концепції організації навчально-виховного процесу; проєктивний – висвітлює процеси, спрямовані на розробку педагогічних систем конкретних освітніх закладів, технологій навчання і виховання учнів. Проте недостатньо вивченим залишається соціокультурний аспект, який передбачає утвердження аксіологічної основи процесу навчання і виховання, визначення тих освітніх систем, що відповідають новій полікультурній ситуації, створення умов для міжпоколінної трансляції культури й на цій основі формування естетичного світогляду учнівської молоді в умовах спеціально організованого та технологічно забезпеченого навчально-виховного процесу в педагогічній системі школи.

Актуальність цього аспекту посилюється негативними реаліями сьогодення, від яких не можна штучно ізолювати сучасних школярів, адже в силу своїх вікових особливостей саме вони активно сприймають як конструктивні, так і деструктивні впливи соціуму. Зростання соціальної апатії певної частини учнівської молоді, її прагнення до містики, нігілізму, ірраціональних форм самореалізації, руйнування норм соціальної взаємодії, за якими стоять духовно-моральні традиції українського народу, недосконалість організаційних і методичних важелів виховання людини як творчої особистості, носія надбань національної культури – все це впливає на характер естетизації учнів, зумовлює потребу заповнення цих прогалів у системі виховання та освіти, стає надзвичайно важливим завданням для педагогічних систем загальноосвітніх навчальних закладів.

Позиція вчителів щодо вивчення декоративно-ужиткового мистецтва в загальноосвітній школі, про що йшлося у попередньому підрозділі, а також аналіз масової педагогічної практики у цій галузі, здійснений вітчизняними науковцями, підтверджує необхідність загострення уваги суспільства до проблем виховання школярів на традиціях національної культури українців, готовності їх до естетичного перетворення навколишнього предметного середовища.

Виходячи з цього, вітчизняні вчені обґрунтували необхідність інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу в педагогічних системах загальноосвітніх шкіл [4; 7; 8; 9; 10; 11 та ін.]. Оскільки нинішній стан навчально-виховної роботи характеризується глибокою, затяжною кризою, а за своєрідністю змісту, організаційно-методичного забезпечення, на думку більшості науковців та педагогів-практиків, виховання сьогодні не відповідає ні потребам розвитку дитини, ні завданням національної освіти, ні процесу творення суверенної держави, то потенційні можливості педагогічної системи школи у навчанні підлітків декоративно-ужиткового мистецтва сприятимуть розв'язанню проблеми прилучення їх до суспільно корисної художньо-трудової діяльності, духовно-естетичного досвіду українців, і на цій основі – до формування естетичних смаків.

Дослідження природи естетичних смаків та висвітлення цієї проблеми у філософській та психолого-педагогічній літературі, дають підставу стверджувати, що естетичні смаки формуються під час соціального розвитку індивіда, його участі в творчій художньо-трудовій діяльності, а естетичне виховання учнів можна розглядати як керування становленням або зміною їхніх естетичних смаків у спеціально організованих педагогічних умовах.

Зародження в Україні принципово нового типу соціальної політики визначає у педагогіці напрям на співробітництво, у психології – вимогу розуміння потреб особистості. Соціально необхідним стає формування творчої, активної, естетично зорієнтованої особистості учня. Саме з цією метою в педагогічній науці та практиці розробляються й апробуються соціально-педагогічні умови формування особистості учня в педагогічній

системі сучасної школи, виявляються особливості та специфіка організації навчально-виховного процесу в окремому закладі освіти з метою використання цього досвіду, апробованих моделей, умов, технологій навчання і виховання в інших загальноосвітніх школах.

На підтвердження нашого висновку проаналізуємо компоненти педагогічної системи загальноосвітньої школи. Взявши за основу визначення професора В. Безпалька, який розглядає педагогічну систему як структурну діалектичну єдність базових компонентів: учні, вчителі, цілі (загальні й особливі), зміст, засоби навчання та виховання тощо [1, с. 6 – 7].

Отже, одним із головних елементів педагогічної системи є *мета*, яка визначається на державному рівні нормативно-правовими документами (Національна доктрина розвитку освіти, Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепція розвитку середньої загальноосвітньої школи та ін.), на рівні регіону (пріоритети, регіональні програми розвитку освітньої галузі тощо), на рівні навчального закладу (концепція, плани), на рівні уроку, виховного заходу тощо.

У наведених визначеннях можна виділити позиції стосовно мети на рівні держави, навчального закладу й учня. Так, наприклад, школа задовольняє різнобічні освітні запити особи, суспільства, держави, створює простір, в якому дитина не «готується до життя», а живе. Мета передбачає також розвиток особистості дитини в ім'я збагачення інтелектуального, творчого, культурного потенціалу України. Ознайомлення з досвідом діяльності шкіл України під час роботи Міжнародних виставок «Сучасна освіта в Україні» (1999 – 2007), у періодичній пресі, спеціальних педагогічних виданнях, а також аналіз досвіду роботи загальноосвітніх шкіл Вінниччини показує, що в процесі формулювання мети названих педагогічних систем переважно враховуються, крім зазначених підходів, ще й такі: розвиток сутнісних сил особистості, виховання людини культури, громадянина-патріота, гуманіста, творця загальнолюдських і національних цінностей, людини з естетичним світобаченням тощо. Слід підкреслити, що таке розмаїття словесного оформлення мети педагогічної системи школи свідчить, що її мета – навчити дітей мистецтву життя, виховати творчу самостійну особистість, яка вміє приймати рішення та нести за них відповідальність, володіє логічним мисленням та сформованими естетичними смаками. Вищесказане приводить до такого висновку: яким би чином не формулювалася мета педагогічної системи школи, в її основі, відповідно до дитиноцентристської парадигми сучасної освіти, перебуває учень, його соціокультурні інтереси й естетичні потреби.

Щодо *завдань*, то вони впливають з мети і спрямовані на оволодіння учнями системою знань з основ наук, умінь і навичок їх практичного застосування, розвиток творчих здібностей, естетичних смаків та інших якостей згідно з навчальними планами і програмами.

Під час визначення *змісту* педагогічної системи школи, всі аналізовані джерела вказують на науково-теоретичну, гуманітарну, загальнокультурну підготовку учнів. Також звертається увага на глобальну освіту, задоволення різнобічних освітніх запитів особи, суспільства, держави; обґрунтовується необхідність гуманітарної підготовки учнів. Найбільш стисло зміст шкільної освіти розкритий у сучасних нормативних документах [2; 6; 13].

Отже, основою змісту освіти у школі є інтегрована гуманітарна і науково-природнича підготовка учнів, що забезпечує високий загальнокультурний та інтелектуальний рівень розвитку особистості на основі знань вітчизняної і світової культури. Навчальні плани та програми школи мають відповідати принципам, які характеризують сучасний педагогічний процес: цілісності, системності, культуро-, соціо-, природовідповідності.

Найменше у згаданих визначеннях описано такий компонент педагогічної системи, як *способи навчання*. Під цією дефініцією ми розуміємо взаємопов'язаний комплекс організаційних форм, методів і засобів навчання. Форми організації навчання (від лат. *forma* – зовнішній вигляд) – це способи здійснення навчального процесу, свідоме оволодіння

навчальним матеріалом, певними вміннями та навичками. Врахувавши, що методи (від лат. *metodos* – спосіб, шлях) – це способи взаємопов’язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на досягнення мети і завдань навчання, а мета зумовлює взаємозв’язок інших елементів педагогічної системи, передовсім змісту та методів, вважаємо, що разом із загальнопедагогічними методами провідним у педагогічній системі сучасної школи має бути метод взаємодії педагогів і учнів. Під засобами навчання розуміємо предметну підтримку навчально-виховного процесу, сукупність матеріальних об’єктів, які використовуються як джерело знань, сприяють організації навчально-пізнавальної діяльності та виховного впливу на учнів. Засоби навчання впливають на емоції учнів. Активізація емоцій проявляється через інтенсивне переживання учня, що додає його мисленню певної спрямованості, стимулює діяльність, стає джерелом упевненості в правильності обраного шляху. Тому засоби навчання потрібні не тільки для розв’язання конкретних навчальних завдань, а й для стимулювання інтересу до навчальної роботи, розвитку пізнавальної активності учнів. Широке використання у навчальному процесі сучасних засобів навчання дає можливість організувати навчально-пізнавальну діяльність на більш високому рівні, підвищити інтенсивність праці всіх учасників педагогічного процесу.

Визначити особливості наступного компонента педагогічної системи, тобто *учнів*, можна лише за віковою ознакою. Для підлітків характерний процес фізичного розвитку і дозрівання, їхній соціальний статус – неоднорідний. Участь учнів у суспільно корисній праці (у нашому випадку – художньо-трудовій діяльності) розглядається не з точки зору її економічного ефекту, а як один зі шляхів трудового й естетичного виховання. Саме у підлітковому віці, проектуючи й здійснюючи свій життєвий шлях, особистість набуває статусу творця власного життєвого проекту.

Стосовно такого компонента педагогічної системи, як *учителі*, то вони мають забезпечити опанування учнями значного змісту освіти, у нашому випадку – поглиблене вивчення декоративно-ужиткового мистецтва. Найрізноманітніші людські відносини, що визначають життєвий простір школярів і становлять основу педагогічної взаємодії, вимагають від учителів високих професійних й особистих моральних якостей, а необхідність створення культурного середовища для навчання і розвитку дітей зумовлює власну залученість педагогів до національної культури, передбачає розвиненість у них естетичних смаків. Оскільки сутність художньо-трудової діяльності учня полягає у творчості, то звідси впливає важливе завдання вчителя трудового навчання: дати можливість кожній дитині розвинути свою сутність, тобто свій творчий, естетичний потенціал. У цьому контексті, безумовно, набуває актуальності професіоналізм учителя, його сприйняття інновацій, розуміння ним необхідності безперервності освіти. Отже, від учителів як компонента педагогічної системи значною мірою залежить успіх інновацій, якщо вчитель їх не сприймає, інновації не матимуть успіху.

Аналіз педагогічної системи передбачає також з’ясування її особливостей, зокрема принципів функціонування, завдань, концепції розвитку, моделі тощо. Як відомо сучасна школа, де ґрунтовно навчають різним видам декоративно-ужиткового мистецтва, зорієнтована на творчу художньо-трудова діяльність, створення умов для самореалізації, саморозвитку особистості, формування її світогляду на основі єдності гуманітарного знання й естетичного виховання, то основними принципами навчально-виховного процесу, на думку багатьох дослідників, є гуманітаризація, гуманізація і диференціація, спрямовані на пошук максимальної індивідуалізації освітнього процесу, створення умов для особистісно орієнтованого виховання та навчання. До основних завдань такої школи належать: виховання громадянина, який сприймає й усвідомлює загальнолюдські цінності крізь призму національної культури; забезпечення базової загальноосвітньої підготовки з націокультурним спрямуванням, що включає естетичний розвиток дитини як особистості, її нахилів, інтересів, творчих здібностей. Ми додаємо ще одне завдання – створення

сприятливих умов для повноцінного естетичного розвитку учнів, формування творчої особистості, здатної до естетичного перетворення навколишнього предметного середовища.

Аналіз компонентів педагогічної системи уможливорює висновок, що освітня практика не тільки прагне систематизувати основні ознаки сучасної школи, а й подає приклади розмаїття аспектів, які так чи інакше доповнюють характеристику такої педагогічної системи. На окремих із них ми також зосередимо увагу, вважаючи, що вони мають суттєве значення для з'ясування сутності педагогічної системи сучасної загальноосвітньої школи.

По-перше, важливим, із нашої точки зору, є створення етнокультурного середовища, поглиблення культуротворчої функції школи, позаяк виховне значення етнокультури пов'язане не тільки з можливістю національних цінностей і традицій, а й з ефектом залучення вихованців до багатовимірності і неоднозначності сучасного світу на тій підставі, що етнокультура розширює межі вибору, допомагає дитині самій знаходити відповіді на запитання, які її хвилюють, стає основою загальнокультурної компетентності.

По-друге, філософія освіти узагальнила наявні суперечності та кризові ситуації в освіті на методологічному рівні, і сучасні філософи, пропонуючи нове розуміння побудови соціокультурного освітнього простору, формулюють такі принципи: тотожності протилежностей у нескінченному; самоорганізації буття як його атрибутивної властивості; оновленої форми діалектичного сходження від абстрактного до конкретного; багатоваріативності, що випливає з необхідності і суттєвої ролі хаотичного начала у розвитку складних систем і у зв'язку з цим – можливості існування різних концепцій такого розвитку; доповнюваності протилежностей; діалогової взаємодії основних суб'єктів освіти. Потреба в діалозі, творчій взаємодії учасників педагогічного процесу вимагає чіткого визначення тих національних цінностей, інтересів, якими вони повинні проїматися [14]. Названі принципи, на нашу думку, також визначають функціонування педагогічної системи сучасної школи.

Для нашого дослідження також важливими є наукові підходи О.Киричука, який, застосовуючи компонентно-структурний аналіз до педагогічної системи освітнього закладу, виділяє три підсистеми, тісно взаємопов'язані: адміністративно-господарську, організаційно-управлінську, психолого-педагогічну. Саме у психолого-педагогічній підсистемі, в процесі її функціонування, він виділяє три складники: розвиток – саморозвиток індивіда, виховання – самовиховання, освіту – самоосвіту. Кожна з цих підсистем у загальній системі виконує певні, лише їй властиві, функції [5, с. 8]. Ми приймаємо точку зору вченого, що вивчення складу педагогічної системи в контексті системного підходу не може обмежуватися простим виявленням у ній компонентів – таке завдання успішно розв'язує й аналітичний підхід. Натомість системний підхід виходить з уявлення про систему як про цілісність, що не зводиться до елементарного розгляду її окремих частин, тому вивчення педагогічної системи, по-перше, не може обмежуватися описом цих частин, по-друге, ви členовування компонентів або підсистем, що утворюють таку цілісність, повинно характеризувати їх як необхідні і достатні для самого існування даної педагогічної системи. Ефективний шлях виконання цього завдання, на думку вченого, – структурний аналіз. Його застосування дає змогу розв'язати одразу чотири завдання: виявити закономірності взаємозв'язків основних компонентів педагогічної системи, які надають їй цілісності і тим самим сприяють появі деяких нових властивостей, що не зводяться до властивостей її складових; визначити ступінь складності педагогічної системи, що залежить від того, на кількох рівнях розміщуються її компоненти; порівняти дану інноваційну систему з іншими з метою виявлення продуктивності; перейти до функціонального аналізу системи [5, с. 10]. Цей метод розкриває умови формування естетичних смаків учнів у педагогічній системі сучасної школи, а саме – широке залучення учнів до різних видів декоративно-ужиткового мистецтва та педагогічна взаємодія навчальної та позаурочної діяльності. При цьому необхідно враховувати передумови формування естетичних смаків: ступінь самостійності й творчої активності учня

в художньо-трудовій діяльності; якісно новий тип навчально-пізнавальної діяльності, що з'являється в школяра; сприятливий період для систематичного залучення до світу мистецтва й власної творчості.

Філософський, соціокультурний, педагогічний контексти становлення педагогічних систем загальноосвітніх навчальних закладів та подальшого їх розвитку розглядаються сучасною вітчизняною наукою (і нами також) як складне, різнорівневе явище. Його суть – у багатоплановості побудови навчально-пізнавального та виховного процесів, варіативності розвитку особистості, різноплановості етапів і проявів творчого навчально-виховного та цілісного педагогічного процесів, у полікультурності, поліфункціональності і поліструктурності сучасного рівня вихованості й обсягу знань школярів. Такий підхід дає підставу для твердження, що теоретично можна аналізувати педагогічну систему школи і на цій основі робити загальні **висновки** про взаємозв'язок усіх її компонентів та проєктовані результати, а педагогічна система конкретної школи обов'язково, поряд із загальними, матиме власні особливості навчально-виховного процесу, які разом із реалізацією загальнонавчаних цілей навчання та виховання сприятимуть формуванню естетичних смаків учнів.

Література:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Высш. шк., 1989. – 192 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Книга вчителя-трудового навчання (обслуговуючі види праці) : [довідково-методичне видання] / [упоряд. Н.Б.Лосина, Б.М.Терещук]. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 59 – 68.
3. Закон України «Про загальну середню освіту» // Освіта України : Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – С. 103 – 126.
4. Кардаш Н.В. Підготовка майбутніх учителів обслуговуючої праці до організації самостійної роботи учнів у процесі вивчення художніх ремесел: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика трудового навчання» / Н.В.Кардаш. – К., 2006. – 20 с.
5. Киричук О.В. Педагогічна система освітнього закладу як об'єкт психології управління/О.В.Киричук//Психологія наперетинітисячолить. – К., 1999. – Т. 2. – С. 6 – 11.
6. Концепція профільного навчання в старшій школі / [укл. : Л.Д.Березовська, Н.М.Бібік та ін.] // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3 – 15.
7. Кузан Н.І. Виховання підлітків на традиціях народного декоративно-прикладного мистецтва Західної України: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кузан Надія Іванівна. – К., 1998. – 152 с.
8. Маленицька О.А. Формування естетичного смаку старшокласників засобами народних звичаїв та обрядів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Маленицька Ольга Анатоліївна. – К., 1995. – 180 с.
9. Мельник Г.М. Формування базових професійних якостей в учнів профільних класів на заняттях з народних художніх ремесел: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мельник Галина Миколаївна. – К., 2004. – 176 с.: іл.
10. Мусієнко В.Д. Прилучення учнів до національної культури в процесі трудового навчання: [метод. посіб.] / В.Д.Мусієнко, Р.О.Захарченко, В.К.Сидоренко, Д.О.Тхоржевський. – К.: УДПУ ім. М.П.Драгоманова, 1998. – 122 с.
11. Оршанський Л.В., Криванчик Р.Ф. Технологія художньої обробки деревини: [навч. посіб.] / Л.В.Оршанський, Р.Ф.Криванчик. – Дрогобич : Коло, 2001. – 228 с. : іл.
12. Пономарьов А.П. Українська минувшина: [ілюстрований етнографічний довідник] / Пономарьов А.П., Артюх Л.Ф., Косьміна Т. В. – К. : Либідь, 1994. – 256 с.: іл.
13. Типові навчальні плани для організації профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах// Книга вчителя трудового навчання (обслуговуючі види праці): [довідково-методичне видання] / [упоряд. Н.Б.Лосина, Б.М.Терещук]. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 181-191.
14. Філософія освіти у сучасній Україні : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні»]. (1–3 лютого 1996 р.). – К. : ІЗМН, 1997. – 544 с.

У статті проведено аналіз компонентів педагогічної системи школи та педагогічних умов, які сприятимуть естетичному вихованню школярів загальноосвітньої школи засобами декоративно-ужиткового мистецтва.

Ключові слова: педагогічна система, естетичне виховання, художньо-трудова діяльність, педагогічні умови, декоративно-ужиткове мистецтво.

В статье рассмотрены компоненты педагогической системы школы и педагогические условия, которые будут способствовать эстетическому воспитанию школьников общеобразовательной школы средствами декоративно-прикладного искусства.

Ключевые слова: педагогическая система, педагогические условия, эстетическое воспитание, художественно-трудовая деятельность, декоративно-прикладное искусство.

In the article there's made an analysis of components of the educational school system and of the pedagogical conditions, which will help the aesthetic pupils' education with the means of arts and crafts.

Key words: pedagogical system, pedagogical conditions, aesthetic education, art and work activity, arts and crafts.

УДК 371.5
ББК 74.580

С.І. Самаріна
м. Ніжин, Україна

ПРОБЛЕМА ШКІЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Розвиток українського суспільства, його освітнього потенціалу потребує розробки нових підходів до організації цілісної системи виховання та навчання молоді з урахуванням прагнень до здобуття освіти загальноєвропейського рівня. Унаслідок розширення інформаційної насиченості вітчизняної шкільної освіти виникає необхідність формування високоорганізованої та морально-стійкої особистості, здатної не тільки до усвідомлення цінності набутих знань, але й до особистого сприйняття норм моралі, правил поведінки, що є основними характеристиками дисциплінованості та вихованості особистості. Проте, розробка нових навчальних і виховних концепцій не можлива без усвідомлення історичного потенціалу та досвіду педагогічної думки, детального аналізу її минулих досягнень та прорахунків. Виходячи з вищезазначеного, у нашому дослідженні ми пропонуємо розглянути теоретичні аспекти проблеми дисципліни учнів, які була характерні для виховного процесу вітчизняної школи другої половини ХІХ – на початку ХХ століття.

Аналіз педагогічних публікацій і наукових праць показав, що проблема формування дисципліни учнів, методів і засобів її вироблення цікавить вітчизняних науковців, наприклад її дослідженням займаються О. Белікова, О. Бірюкова, О. Скринська, С. Степанов, О. Федько, А. Яворський, І. Титаренко. Проте, історико-педагогічний аспект даного питання не достатньо висвітлений і розроблений сучасними науковцями, зокрема проблема дисципліни учнів у другій половині ХІХ – початку ХХ століття потребує детального вивчення і аналізу, що робить наше дослідження своєчасним і актуальним.

Досліджуючи проблему дисципліни учнів в історії шкільної освіти в Україні другої половини ХІХ – початку ХХ століття ми здійснили детальний аналіз праць, публікацій науковців, педагогів вищезгаданого періоду з метою вивчення та порівняння їхніх поглядів відносно основних аспектів дисциплінування учнів. Насамперед, нас зацікавили авторські праці, в яких педагогічні та наукові діячі розкривали своє бачення поняттєво-термінологічного апарату з проблематики нашого наукового пошуку, зокрема таких як: дисципліна, шкільна дисципліна, мета, завдання та принципи формування дисципліни учнів, основні методи та засоби формування дисциплінованої поведінки шкільної молоді.

З огляду на визначену проблему, пропонуємо розглянути сутність поняття дисципліна учнів, яке науковці другої половини ХІХ – початку ХХ століття тлумачили як шкільну дисципліну.

Аналіз педагогічної літератури другої половини XIX століття показав, що для шкільної дисципліни даного періоду було характерне «установлення внѣшняго порядку» [9, с. 77]. Так, у посібнику Лінднера з виховання для навчальних закладів, що здійснюють підготовку учителів ми знайшли визначення шкільної дисципліни, яка трактується як сукупність засобів керівництва з метою підтримки у школі зовнішнього та внутрішнього порядку. Зовнішній порядок передбачав належне відвідування учнями школи, витриману, спокійну поведінку школярів під час уроків і шкільних перерв, належну поведінку у громадських місцях, тоді як до внутрішнього порядку належали «сосредоточенное внимание въ школѣ» та сприяння учня шкільній справі домашньою старанністю [10, с. 144]. Н. Роков у статті «О выработкѣ идеала въ нравственномъ воспитаніи» зазначає, що дисципліна являє собою дотримання і підтримку порядку, тоді як порядок засновується на встановлених правилах і законах [12, с. 12].

Як зазначалося вище, шкільна дисципліна другої половини XIX століття була спрямована не лише на вироблення зовнішнього порядку, а й на формування внутрішнього порядку уважності й «домашняго прилежанія» [10, с. 146]. Проте, педагоги вважали, що внутрішній порядок – це результат не стільки виховання як «хорошого обученія» [10, с. 146], коли вчитель повинен вміти зацікавити учня навчанням і створити передумови для старанного виконання ним домашніх завдань [10, с. 150]. Лінднер називає внутрішній порядок «розумовою дисципліною» і визначає її як «суму виховних впливів, що походять від навчання» і сприяють виробленню моральності у вихованців [10, с. 143].

Слід наголосити, що у другій половині XIX століття дисципліну учнів розглядали переважно як зовнішній показник їхньої моральної культури, що виявлялася у дотриманні визначених школою норм поведінки та шкільного порядку, тоді ж як на початку XX століття педагоги починали замислюватися над місцем свідомості та волі учня у виробленні дисципліни в школі. Так, у науково-педагогічній статті К. Лебединцева «Какъ поддержать дисциплину въ нашей средней школѣ», ми знаходимо таке визначення поняття дисципліни учнів: дисципліна – це сукупність норм, які регулюють відношення вихованців до процесу навчання, однокласників й до педагогічного складу навчального закладу [9, с. 71]. В основу концептуального підходу до проблеми дисципліни К. Лебединцевим покладено поняття: «масове навчання», спільна праця, «суспільне почуття» [9, с. 71-74]. Науковець вважає, що процес формування дисципліни учнів має спиратись на принцип «масового навчання», що в цілому притаманний системі шкільної освіти початку XX століття. На думку автора, педагоги, спираючись на даний принцип, зможуть розвинути й закріпити такі риси дисциплінованості учнів як: звичка до охайної та систематичної праці, здатність погоджувати свої дії з діями інших учасників певної групи таким чином, щоб потреби всіх учасників були задоволені якнайкраще [9, с. 72]. Виходячи з принципу «масового навчання» виникає можливість позитивного використання спільної праці учнів, яка дозволяє розвинути в учня «суспільне почуття» – важливого елементу впливу на вихованців під час вироблення навичок дисциплінованої поведінки. За К. Лебединцевим, спільна праця учнів уможливорює узгодження своєї роботи з роботою інших учнів з метою досягнення спільного результату. Це забезпечує: усвідомлення своїх обов'язків кожним з вихованців, утвердження рівності в правах кожного учасника, виховання поваги до інтересів та думок своїх колег. Серед форм спільної роботи науковець і педагог розглядає: навчальну діяльність, спільний відпочинок на перервах, «суспільні ігри», сутність яких полягає у діях «партії противъ партіи», різноманітні екскурсії, спільне читання, видання учнівської преси [9, с. 73]. Саме під дією цих факторів, на думку науковця, формується дисципліна учнів, закріплення норм та правил, які «такъ необходимы для культурной жизни» [9, с. 74].

На початку XX століття у педагогічній науці та практиці набула поширення ідея проте, що успіх процесу, спрямованого на формування навичок дисциплінованої поведінки учнів, залежить від принципів на яких побудовано шкільну виховну справу. Так, К. Лебединцев вважав, що за для досягнення найкращого результату і достатнього рівня дисципліни

вихованців необхідно, по-перше, щоб характер норм та правил шкільного життя базувався на принципі їх доцільності з точки зору самих учнів, оскільки лише усвідомлення доцільності шкільної дисципліни усуне привід для її порушень [9, с. 75]. По-друге, для встановлення порядку в школі, потрібно вибудовувати відносини з учнями на принципах довіри, а саме – «принципѣ довѣрія ко всякому, кто не изобличенъ въ предосудительномъ поступкѣ» [9, с. 80], а по-третє, школа має пам'ятати, що зовнішній шкільний вплив потрібно будувати не на принципі відплати, а на «телеологическихъ» засадах, тобто використовувати засоби усунення негативних наслідків правопорушень дій порушником дисципліни для нього самого і його оточуючих, а також попередження повторення вчинку у подальшому [9, с. 80-81].

Виходячи з вищезазначеного, мету шкільної дисципліни на початку XX століття можна визначити як вироблення звички до систематичної праці, розвиток самодіяльності й суспільних почуттів учнів шляхом введення доцільних вимог дисципліни, роз'яснення доцільності правил та норм поведінки у навчальному закладі та поза ним, а також втіленням у виховний процес принципу, що будується на «телеологическихъ» засадах.

Акцентуємо увагу на тому, що даний підхід до проблеми дисципліни, що характеризується зародками свідомого ставлення учнів до дисциплінарних правил та норм поведінки, почав розроблятися лише наприкінці XIX – початку XX століття, тоді як шкільний справі другої половини XIX століття був притаманний «самодавляющий характеръ» дисципліни [9, с. 57] з регламентацією зовнішнього порядку у школі. Зауважимо, що метою шкільної дисципліни у навчальних закладах другої половини XIX століття було облаштування зовнішнього порядку, оскільки педагоги не володіли засобами внутрішнього впливу на волю та свідомість учнів шляхом створення зацікавленості у справі, роз'яснення доцільності вимог дисципліни, а підтримували шкільний порядок лише зовнішніми засобами [9, с. 77] такими як: залякування, підозрілість і недовіра до моральності учня.

Подальший аналіз проблеми зумовлює необхідність детального вивчення основних методів формування дисципліни учнів у закладах шкільного типу в Україні у другій половині XIX – на початку XX століття.

Дослідження педагогічної літератури та архівних джерел даного періоду показали, що під поняттям методу науковці розуміли «мѣры понужденія», які використовували вихователі з метою вироблення дисциплінованої поведінки учнів [3, с.5]. Науковці та педагоги виділяли 2 групи методів: негативної і позитивної дії, а саме «мѣры запротительного характера от отрицательныхъ вліяній» і «мѣры положительного воздѣйствія» [6, арк. 14]. Перша група методів (заборонного характеру) передбачала відсторонення учнів від різноманітних спокус [6, арк. 15] шляхом заборон та накладення покарань за певні провини, тоді як друга група методів (позитивного впливу) покликана була попереджувати негативні вчинки та морально розвивати учнів [6, арк. 15]. До методів негативної дії відносилися різні види покарань, а до методів позитивної дії належали: вироблення правильного режиму школи [6, арк. 16], різноманітні заохочення, приклад «возбуждающей подражаніе», навіювання і переконання, [1, с.5-6], «повиновение» (слухняність) [4, с.33].

Найбільшого поширення набув метод негативної дії – покарання, який розглядався як «ограничение въ пользованіи благами или лишение такового пользованія» [9, с. 75]. Даний метод був спрямований на викорінення певних негативних нахилів, що були шкідливими для учня чи суспільства [9, с. 76]. В основу дії даного методу було покладено механізм остраху вихованця перед можливим накладенням покарання, тому, на думку педагогів, покарання здатно було утримати учня не лише від вчинку, а й від повторення певної провини [9, с. 81]. Науковці наголошували, що покарання має базуватися на основних принципах: по-перше, ступінь суворості покарання має залежати від тяжкості провини [3, с.21], по-друге, покарання має одразу слідувати за провинною [3, с.27], а по-третє, накладаючи покарання потрібно враховувати індивідуальні особливості кожного учня [3, с.21]. Серед основних форм покарань виділяли: найпростіші – докір, докірний погляд чи слово, далі за ступенем

суворості слідували догани, суворі догани, арешт [3, с.22-27], повідомлення батьків, звільнення з навчального закладу і окремо виділяли фізичні покарання [3, с.22-27].

Діаметрально протилежним методом дисциплінування учнів позитивної дії вважався метод заохочення, який передбачав схвалення поведінки учня шляхом винагород, проте він використовувався значно менше ніж покарання. У педагогічній практиці досліджуваного періоду практикувалися такі види винагород: відмінні оцінки [3, с.8], подарунки (переважно книги), похвальні грамоти, медалі, занесення на дошку пошани, так звану «золоту дошку», а також схвалення учителя у вигляді «слова похвали, слова одобрення і ласки» [3, с.6]. У системі виховання нагороджували учнів як за відмінну поведінку [7, арк. 84 зв] так і за старанність [3, с.6], тобто за належну внутрішню дисципліну, проте, часто педагоги наголошували, що нагороди за схвальну поведінку лише наносять шкоду, оскільки розвивають в учнів ліцемерство [3, с.8].

Наголосимо, що схарактеризовані вище методи мали прямий вплив на конкретну особистість, оскільки педагоги використовували їх з метою схвалення чи осуду певних вчинків учнів, проте, наступний метод, який ми пропонуємо до розгляду, а саме, вироблення режиму, був загальнодисциплінуючим, що передбачав точну внутрішню організацію навчально-виховної справи.

У педагогічних та архівних джерелах зазначено, що режим – це «правильність і точність дій усієї внутрішньої організації навчально-виховної справи» [5, арк. 9], направлених на привчання учнів «до порядку, до правильних репродуктивних занять» [6, арк. 16]. Режим вважався методом позитивної дії, ефективність якого залежала від його правильної розробки й оптимальності втілення у навчально-виховний процес школи. Він передбачав організацію часу учнів на навчання, відпочинок, самостійні заняття таким чином, щоб «регулярність і безперервність розумової праці» [6, арк. 16] надавала можливість вихованцям практикуватись «у самостійних справах» [8, с.13].

Метою встановлення режиму у шкільних закладах вважалася оптимальна організація розумового розвитку та морального виховання школярів шляхом формування дисципліни у навчальному закладі [6, арк. 16].

Серед методів, що передбачали вироблення дисципліни учнів шляхом позитивної дії, був особистий приклад учителів, вихователів і керівників навчальних закладів. Особливого значення даному методу вироблення дисципліни надавалося у роботі зі старшими учнями, починаючи з п'ятого класу [5, арк. 9]. Педагогічний персонал мав бути взірцем моральності в очах учнів, своєю поведінкою спонукати вихованців до гарних вчинків, сумлінним виконанням своїх обов'язків завойовувати авторитет і повагу серед учнів, а сміливістю, вірою у самого себе і своїх вихованців заробляти у них довіру [3, с.15]. Аналіз педагогічних джерел показав, що до особистості педагогічного діяча ставилися певні вимоги, які мали забезпечувати моральний розвиток учнів, їхню дисципліну на основі позитивного прикладу. Проте, не лише власною поведінкою викладачі сприяли формуванню дисциплінованої поведінки учнів, а й знанням певних методів, за допомогою яких здійснювалося оптимальне вироблення дисципліни у середніх навчальних закладах. До таких методів відносилися методи позитивної дії: навіювання, переконання, роз'яснення і вироблення слухняності.

Метод навіювання вважався ефективним способом впливу на учнів молодшого шкільного віку, коли педагог, спираючись на здатність дитини сприймати інформацію «без критики», прищеплював вихованцям любов до шкільних правил, закону і виховував «відразу до усього поганого» [1, с.5]. Переконанню як методу формування дисципліни, надавалася перевага у роботі зі старшими школярами з метою попередження протиправних вчинків. На думку науковців, для ефективного реалізації даного методу у виховному процесі, педагогу необхідно було не лише мати авторитет серед учнів, а й розвинути у дітей здатність до розмірковування [1, 6]. До способів переконання відносили приклади із розповідей, біографій відомих людей, власного досвіду [2, 368], а також написання творів на теми, що потребують самостійних суджень про значення морального виховання [11, арк.20]. До роз'яснення

педагоги вдавалися у випадку, коли учень уже вчинив негативну дію і вихователь хоче пояснити йому його помилку з метою попередження повторення даного вчинку [3, с.13]. Серед основних способів роз'яснення використовували бесіди [5, арк. 9], в яких класні наставники і вчителі пояснювали учням чинні правила, розкривали їхню сутність, попереджували вихованців від їх порушень, закликали до законності у діях й до особистої відповідальності за наслідки протиправних дій [11, арк. 19 зв.]. Ще один метод позитивного впливу, який розглядали науковці, полягав у вихованні слухняності учнів, який розвивав у них почуття обов'язку та виховував волю, а також передбачав навчання учнів «виконувати закон, дотримуватися порядку і зберігати «благочиніє» [4, с.233-234].

Отже, проведене нами дослідження теоретичних аспектів проблеми дисципліни учнів в Україні у другій половині XIX – на початку XX століття показало, що у навчальних закладах шкільного типу домінувала позиція вироблення зовнішньої дисципліни учнів, оскільки керівництво навчальних закладів здебільшого розглядало дисципліну як засіб збереження репутації навчального закладу. Водночас, на початку XX століття науковці почали наголошувати на необхідності виховання внутрішньої дисципліни учнів, як сукупності норм, які регулюють ставлення вихованців до процесу навчання. У результаті аналізу архівних джерел ми дійшли висновку, що наприкінці XIX – на початку XX століття наголошувалося на доцільності використання методів позитивного впливу у справі формування дисципліни учнів з обмеженням застосування різноманітних покарань, оскільки вважалося, що виховний потенціал покарань значно нижчий за дієвість навіювання, переконання, роз'яснення і виховання слухняності у їхньому комплексному застосуванні.

Література:

1. Бехтеревъ В.М. Вопросы воспитания въ возрсаѣ первого дѣтства.—С.-Петербургъ: Типографія Б.М. Вольфа, 1909. – 41с.
2. Бэнь Александръ проф. Воспитаніе какъ предметъ науки / Перводъ съ англійского Ф. Резенера. – Спб., 1879. – 383 с.
3. Горбовъ Н. О внѣшнихъ приемахъ воспитания въ народной школѣ. – Москва: Изданіе К.И. Тихомирова, 1904. – 51с.
4. Демковъ М. О принципахъ науки воспитания // Педагогический сборникъ: Вырезка. – Часть неофіціальная. – 1898. – № 10. – С. 205-241.
5. Дѣло Педагогическаго Совета Нѣжинской А.Ф. Крестинской Гимназіи съ распоряженіями высшаго начальства принимаемыми къ исполненію и руководству за 1907-1912 годы. – Державний архів Чернігівської області у м. Ніжині (далі ДАЧОН), ф.1235, оп.1, спр.1, арк. 1-16.
6. Дѣло Педагогическаго Совета Нѣжинской А.Ф. Крестинской Гимназіи съ проэктомъ правилъ ученицъ Гимназіи и формой дневника и объ организаціи надзора, 1907. – ДАЧОН, ф.1235, оп.1, спр.35, арк. 1-19.
7. Журналъ засѣданій педагогическаго совѣта за 1880/81. – ДАЧОН, ф.1367, оп.1, спр. 253, арк. 1-76.
8. Классовскій В. Мысли о воспитаніи и близкихъ къ нему вопросахъ. – Москва: Изданіе книгопродавца-типографа М.О. Вольфа, 1872. – 221 с.
9. Лебединцевъ К.Ф. Какъ поддержать дисциплину въ нашей средней школѣ // Педагогическая мысль. – 1904. – вып.1. – Изданіе Коллегіи Павла Галагана / Под ред. И.А. Сикорского и И.И. Гливленко. – С. 56-86.
10. Линднеръ. Общѣе ученіе о воспитаніи: Учебный текстъ для употребленія въ учебныхъ заведеніяхъ, приготовляющихъ учителей и учительницъ. – Глуховъ, 1886. – 167 с.
11. Протоколы засѣданій педагогическаго Совета гимназіи при Институтѣ князя Безбородко, 1903-1904. – ДАЧОН, ф.1367, оп.1, спр. 1802, арк. 1-127.
12. Роковъ Н. О выработкѣ идеала въ нравственномъ воспитаніи// Вѣстникъ воспитания (научно-популярный журналъ для родителей и воспитателей / Под редакціей д-ра Н.Ф. Михайлова. –М.: Типолитографія В. Рихтеръ, 1896.— №3. – С. 1-29.

На основі педагогічних праць і архівних джерел другої половини XIX – початку XX століття здійснено теоретичний аналіз проблеми шкільної дисципліни. Визначено мету, завдання шкільної дисципліни, окреслено методи та прийоми виховання дисциплінованості учнівської молоді у вищезначений період.

Ключові слова: дисципліна, шкільна дисципліна, зовнішній порядок, внутрішній порядок, методи формування дисципліни, покарання, заохочення, шкільний режим, навіювання, переконання, роз'яснення.

На основе педагогических трудов и архивных источников второй половины XIX - начала XX века осуществлен теоретический анализ проблемы школьной дисциплины. Определены цели, задачи школьной дисциплины, обозначены методы и приемы воспитания дисциплинированности учащейся молодежи в вышеуказанный период.

On the basis of educational publications and archival sources in the second half of the XIXth – early XXth century made a theoretical analysis of the problem of school discipline. Defined goals, tasks, subjects, methods and techniques outlined education share the discipline of pupils in the second half of the XIXth – early XXth century.

УДК 378.147.381.036
ББК 74.200

О.Д. Сидоренко
м. Вінниця, Україна

ВПЛИВ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА НА ТРУДОВУ ПІДГОТОВКУ УЧНІВ

Побутові речі декоративно-ужиткового мистецтва виготовлені й художньо оздоблені кустарним чи промисловим способом, мають практичне та естетичне значення. Поверхня цих речей оформлена та декорувана і не вступає у протиріччя з утилітарною формою, а знаходиться у тісному зв'язку з нею, складаючи одне ціле. До таких речей належать художньо оздоблених посуд, одяг, меблі, декоративні тканини, килими, вишивка, мереживо і т.д.

Зародки декоративно-ужиткового мистецтва нашого народу губляться в глибині тисячоліть. На знайдених на Чернігівщині кістках мамонта вчені помітили вирізьблений геометричний орнамент - меандр, що пізніше набув поширення у мистецтві Стародавньої Греції. Це була творчість пращурів сучасних українців.

Декоративно-ужиткове мистецтво охоплює широке коло предметів із різних сфер людської діяльності. Для їх виготовлення використовуються різноманітні матеріали: метал, дерево, глина, кістка, камінь, скло, штучні матеріали, вовна, льон тощо. Матеріал, з якого виготовляють певні речі, вимагає своєрідної, характерної лише для нього техніки обробки.

Вимогами декоративно-ужиткового мистецтва є доцільність форми предмета та відсутність протиріччя між його декоративною і ужитковою функціями. Витвори цього виду мистецтва несуть на собі риси національних традицій, які втілюються у формі предмета, матеріалі, техніці його обробки, художніх сюжетах та орнаментальних мотивах декорування.

Предмети декоративно-ужиткового мистецтва бувають двох видів. Вироби, виготовлені одним народним майстром чи ремісником-кустарем, розглядаються як предмети народного мистецтва, а вироби масового виготовлення, народжені на заводах і фабриках, розглядаються як предмети художньої промисловості.

Мета: розглянути вплив декоративно-ужиткового мистецтва на формування творчого розвитку особистості в процесі трудової підготовки.

Безумовно, учні в процесі трудової підготовки мають володіти, насамперед, технічним мисленням, технікою і технологічними процесами. Проте учні повиненні мати достатній рівень художнього мислення.

Поєднання технічної культури і декоративно-ужиткового мистецтва, в одній особистості особливо важливе для навчання і виховання учнів. Сьогодні на уроках трудового навчання вже не вивчають обробку деревини, металу без урахування економічного, естетичного, екологічного, морального, художнього та національного аспектів. Саме тому ми звертаємо увагу на актуальність декоративно-ужиткового мистецтва при розвитку творчих здібностей учнів.

Учні багато цінного дізнаються через культуру. Центральне місце в культурі займає декоративно-ужиткове мистецтво. Нам імponує думка В.Орлова, який стверджує, що мистецтво є рушійною силою, «що піднімає особистість до висот людяності, моральності, духовності», а спілкування з мистецтвом має бути таким, щоб воно сприймалося «як особливий спосіб життя, насичений високими почуттями і глибокими думками» [7, с.209].

Вплив декоративно-ужиткового мистецтва в підготовці учнів передбачає: формування художньої культури, що припускає уміння цінувати і розуміти прекрасне, у продуктах – результатах фізичної і розумової, духовної і художньої праці людей; уміння брати посильну участь у процесах підтримки і відновлення суспільної культури шляхом удосконалення своєї особистості. На уроках трудового навчання учні повинні розуміти, що декоративно-ужиткове мистецтво має особливі можливості емоційно-образного впливу на людину, сприяє розвитку всіх сторін особистості. У педагогічній теорії і психологічній науці незамінність мистецтва у формуванні особистості – встановлений факт. Видатний вчений-психолог О. Леонтьєв був переконаний в особливій місії мистецтва. Він вважав, що «мистецтво і є тією єдиною діяльністю, що відповідає завданню відкриття, вираження і комунікації особистісного змісту дійсності, реальності» [5]. Могутнім засобом, що сприяє всебічному і гармонійному розвитку особистості, називав мистецтво Б. Теплов. На думку Л. Виготського, саме художнє переживання «ніби нагромаджує енергію для майбутніх дій, дає їм новий напрям і змушує дивитися новими очима на світ» [3].

Визначенню ролі мистецтва в розвитку особистості присвячені роботи О. Отич [8], О. Рудницької [9] та інших. О. Отич зазначає, що «неможливо переоцінити ролі мистецтва, яке здатне гармонізувати особистісний і творчий розвиток людини; виховувати її моральну та естетичну культуру, формувати гуманістичний світогляд і національну самосвідомість, відкривати їй красу, втілену в художніх творах, предметах і явищах оточуючого світу, розвивати в ній потребу жити й творити за її законами, самовдосконалюватись упродовж усього життя, прагнучи до ідеалу прекрасного» [8, с.191]. Декоративно-ужиткове мистецтво є ефективним засобом розвитку особистості, сприяє формуванню в людини «спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій» [9, с.29].

Як відомо, сутність людини виявляється в її цілісності, і, отже, становлення особистості має здійснюватися за законами цілого. Здібності кожного індивіда взаємозалежні і взаємообумовлені, і нерозвиненість певної їхньої частини веде не стільки до одностороннього формування особистості, як часто думають, скільки до невисокого рівня її здібностей узагалі.

Декоративно-ужиткове мистецтво формує, насамперед, цілісний розвиток учня, розуміючи, що лише в цьому випадку можна досягти високого рівня розвитку його окремих здібностей. Яка ж функція декоративно-ужиткового мистецтва в процесі цілісного формування особистості? Існує поширена думка, що сприйняття мистецтва - це, насамперед, приємне проведення вільного часу, розрядка після напруженої праці, своєрідна релаксація, і що впливає мистецтво лише на емоційну сферу особистості, а інтелект не відчуває прямого впливу мистецтва. Але художнє сприйняття – це і почуттєвий відбиток деякого об'єкта і, одночасно інтелектуальне розуміння втіленого в ньому зовнішнього життєвого змісту.

Цей факт знаходить підтвердження в результатах дослідження роботи головного мозку в процесі сприйняття художнього твору. Як відомо, кожна півкуля має свої специфічні програми. Так, праву півкулю називають «емоційною», а ліву – «розумовою» [10]. І, відповідно, поширилася думка про те, що права півкуля домінує в процесі сприйняття художньої інформації, а ліва – наукової. Проте, як показали проведені в останні десятиліття дослідження нейрофізіологів, усе не так просто. І в процесі художньої творчості, і в процесі художнього сприйняття відзначається однаковий рівень активності обох півкуль. Вчені пояснюють це тим, що специфічні програми кожна півкуля використовує в більшості повсякденних ситуацій для адаптивної поведінки. Коли ж виникає неординарна проблема,

коли потрібний новий погляд на реальність, коли складність завдання потребує нових внутрішніх побудов, нового творчого зусилля, у роботу включаються вони обидві [10].

У творчості задіяне формування зорових уяв. Перенесення створеної зорової уяви на полотно – справа техніки, а не творчості. Однак у процесі відтворення картини на полотні зорова уява може змінюватися. Зміна зорових уяв – процес творчий.

Отже, в ситуаціях, що потребують творчого підходу, людський мозок працює в «режимі» активного діалогу, здійснюючи обмін сигналами між двома півкулями. А художнє сприйняття – процес творчий. У мистецтві створення уявлень – безпосереднє завдання творчості. І робота уяви необхідна як у процесі художньої творчості, так і в процесі художнього сприйняття. Розуміння художньої інформації репродуктивним шляхом неможливе в принципі. Якщо наукова інформація повинна бути «засвоєна», то художня – «добудована» силою уяви. Надзвичайні можливості художнього мистецтва у формуванні і розвитку особистості визначені ще й тим, що мистецтво звернене до людини у всій її цілісності, до всіх «поверхів сприйняття». Не випадково багато науковців-педагогів серед основних причин низького рівня розумової діяльності учнів часто називають відсутність у них стійких художніх інтересів [9].

Школа як соціальний інститут покликана прилучати нові покоління людей до норм, цінностей, законів суспільства, завжди повинна відповідати вимогам культури свого часу. Тому система педагогічної освіти і її складові – зміст освіти і структура навчального процесу – зумовлені домінантними напрямками того або іншого типу культури.

У нинішню епоху постіндустріалізму все частіше проникають у наукові дослідження етичні і естетичні питання, оскільки відповідальність науки перед природою і людством за останній час сильно зросла [1].

Схиляння перед красою, прагнення в усіх сферах діяльності досягти еталона визначало розвиток культури античного суспільства. В античній школі навчали не лише граматики та математики, а й мистецтву співати, танцювати, грати на лірі. Доіндустріальна (космогенна) цивілізація, що ввібрала в себе культуру античного світу і європейські традиції, дала поштовх для формування глибинних менталітетів індустріальної цивілізації. Бурхливе процвітання останньої забезпечило прискорений прогрес техніки і технологій, що стали домінантою суспільного розвитку.

Суть індустріального типу культури визначається науковим пізнанням природи, необхідним для розвитку техніки. Закони техніки стали законами суспільства: раціоналізм, техніцизм, прагматизм, функціоналізм – еталони культури і домінантні риси суспільної свідомості. Прагнення до користі, до обов'язкової вигоди призвели до порушення гармонії між природою і людиною. Людина стала розглядатися як носій знань і умінь, необхідних для розвитку науки і техніки, як засіб в розвитку індустріального суспільства, як своєрідний вид сировини [1].

Декоративно-ужиткове мистецтво супроводжує життя кожної людини. Для кого більшою, для кого - меншою мірою, але воно є тим духовним середовищем, у якому формується світогляд, естетичні ідеали, моральні цінності й трудові якості особистості.

Досвід світової й вітчизняної філософської, психологічної і педагогічної думки минулого (Я. Коменський, Д. Локк, Ж. Поль, Г. Сковорода, К. Ушинський, Т. Шевченко, М. Драгоманов) і сьогодення (М. Антоненко, Ю. Бондаренко, О. Вишневецький, В. Довбищенко, І. Зязюн та інші) переконливо доводить, що система освіти молоді повинна спиратися на декоративно-ужиткове мистецтво.

Вплив матеріальної й духовної культури рідного народу на розвиток дитини необхідна умова для найповнішого розкриття природних здібностей особистості, оскільки саме етнопсихологічні особливості дітей певного народу використовуються найдоцільніше.

Найбільший вплив на формування людської особистості, яке найінтенсивніше відбувається в дитячому віці, справляє декоративно-ужиткове мистецтво. Це пов'язане з

тими функціями, котрі мистецтво виконує як елемент суспільної та індивідуальної свідомості. Щоправда, судження щодо цих функцій у окремих вчених дещо розходяться.

Так, А. Блахут головною для мистецтва вважає функцію самореалізації особистості, причому цей процес пов'язується, в першу чергу, з трудовою діяльністю [2].

М. Скурту крім функції самореалізації, підкреслює важливе значення мистецтва для соціалізації, за виразом автора - «олюднення» особистості, а також для формування у людини повноцінного світосприймання, цілісності картини світу. Картина світу, як універсальне відчуття дійсності, включає в себе наукову і художню складові, причому художня є історично першою, а значить і доступнішою для людини [11].

В складеному О. Мигуновим збірнику наголос робиться на функціях самореалізації, соціалізації особистості, комунікації і ретрансляції. Останнє - це процес перенесення духовних цінностей та ідей суспільної свідомості в індивідуальну свідомість [6].

Своєрідне бачення впливу мистецтва на людину характерне для М. Кагана [4]. На його думку, мистецтво є неодмінним елементом усіх видів людської діяльності: пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної та перетворюючої. Вступаючи в прямий контакт з кожним із цих видів діяльності, мистецтво утворює декілька рядів змішаних форм.

В результаті контакту перетворюючої і художньої діяльності учнів, утворюються всі плоди щеплення предметної праці і мистецтва: декоративно-ужиткове мистецтво, архітектура, дизайн та інші прояви художньо-конструкторської діяльності.

Декоративно-ужиткове мистецтво справляє величезний позитивний вплив на формування всіх якостей школярів. Безпосередньому вдосконаленню засобами мистецтва підпорядковується уява, як засіб образно-чуттєвого відображення оточуючої дійсності та духовної сфери особистості, а також почуттів як основа ціннісно-орієнтаційної діяльності. На цій основі всебічно вдосконалюється духовна і матеріально-практична діяльність особистості.

Тому, сьогодні слід ставити питання про необхідність широкого залучення декоративно-ужиткового мистецтва до справи навчання і виховання. Це сприятиме значному зростанню мистецтва у сфері моралі, у формах самодіяльної та професійної творчості.

Впевнившись у непересічному значенні мистецтва для розвитку дитячої свідомості, необхідно визначити, які можливості у прилученні дітей до декоративно-ужиткового мистецтва має трудове навчання, як один з шкільних предметів. В навчальних планах загальноосвітніх шкіл присутні предмети, метою котрих є безпосереднє вивчення окремих сфер декоративно-ужиткового мистецтва: мова і література, образотворче мистецтво, музика і співи. На жаль, лише література залишається сьогодні єдиним предметом цього циклу, що супроводжує дітей протягом всього періоду навчання в школі.

На перший погляд здається, що трудове навчання, в основі якого лежать практичні заняття з обробки найпоширеніших матеріалів: металу, деревини, тканин та харчових продуктів, за своєю культурологічною насиченістю не може жодною мірою суперничати із згаданими предметами. Насправді ж, воно має величезні потенційні можливості культурного і мистецького розвитку школярів, хоч на практиці ці можливості реалізуються далеко не повністю.

Перевага уроків праці перед іншими предметами полягає в тому, що вони передбачають теоретичне навчання і практичні роботи школярів у сфері матеріального виробництва. Зокрема, діти знайомляться із поширеними матеріалами, засобами їх ручної і механізованої обробки; вивчають особливості моделювання і конструювання різноманітних виробів та займаються їх виготовленням. На цій основі вони одержують уявлення про ресурсні, техніко-технологічні, художні, економічні, тобто пізнають матеріальну культуру сучасної цивілізації.

Тому, кожен учитель, враховуючи бажання дітей, стан матеріально-технічного забезпечення школи та власні творчі можливості, може спрямовувати до половини часу,

відведеного на трудове навчання і на ті види діяльності учнів, що безпосередньо стосуються декоративно-ужиткового мистецтва і народного мистецтва.

Щоб визначити додаткові можливості, які створює мистецтво під час трудового навчання учнів, необхідно врахувати, що предметами декоративно-ужиткового мистецтва є речі, призначені для практичного використання. Їх декоративність визначається формою речі, матеріалом, з якого вони виготовлені, а також художньою обробкою і оздобленням: розписом, різьбленням, нанесенням рельєфу, покриття лаком тощо. Це значить, що початковим етапом роботи є матеріальне творення предмета шляхом ліплення (глина), вирізування, виточування, випилювання, збивання, склеювання (деревина), тkania, в'язання, розкроювання, зшивання (тканини, волокнисті матеріали) тощо.

Вже на цьому початковому етапі творення проявляються дві складові частини декорування - формоутворення і текстура матеріалу. Ясна річ, що той, хто зовсім не знайомий з властивостями і технологією обробки дерева, металу, тканини чи іншого матеріалу, або ж не має відповідних інструментів і обладнання, той не може перейти до завершальних етапів декорування. Умови шкільних майстерень, ті теоретичні знання (з основ техніки, матеріалознавства і принципів конструювання) та практичні вміння (виконання ескізів, володіння інструментами, правильне чергування технологічних операцій), які складають зміст трудового навчання, повністю або частково знімають проблеми ознайомлення і вивчення учнями різних видів народних ремесел і декоративно-ужиткового мистецтва.

Висновки. Заняття різноманітними видами народних ремесел і декоративно-ужиткового мистецтва є органічною формою поєднання пізнавальної і продуктивної мистецької діяльності дітей.

Таким чином, трудове навчання здатне забезпечити технічну сторону занять народними ремеслами та декоративно-ужитковим мистецтвом без додаткових матеріальних витрат. Тому, зв'язок трудового навчання з мистецьким розвитком школярів не є випадковим, він розвиває об'єктивну творчу взаємодію праці і народного мистецтва.

Можливість впливу декоративно-ужиткового мистецтва на заняттях трудового навчання є традиційним, своєрідним, творчим розвитком школярів, бо воно є тим рідкісним видом мистецтва, що поєднує матеріальну і духовно-національну культуру суспільства.

Література:

1. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / Ред. І.А. Зязюн. – К., 2000. – С. 134-157.
2. Блахут А. Роль эстетического воспитания в развитии творческих способностей личности. Автореферат дис. канд. филос. наук. - К.: 1984. - 21 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 93 с.
4. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). - М.: Политиздат, 1974. - 328 с.
5. Леонтьев Л.П., Гохман О.Г. Проблемы управления учебным процессом: Математические модели. – Рига: Зинатне, 1984. – 239 с.
6. Мигунов А.С. Роль духовной культуры и искусства в формировании мировоззрения личности: Сборник.-М.: Знание, 1986.- 64 с.
7. Орлов В.Ф. Сучасні тенденції художньо-естетичного виховання // Неперервна професійна освіта: теорія і практика /Наук.-метод.журнал. – К., 2002. – Випуск 3(7). – 256 с.
8. Отич О.М. Мистецтво у розвитку особистості професіонала // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць / За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. – Київ, 2003. – 679 с.
9. Рудницька О.П. Педагогіка: Загальна та мистецька: Навч. посібник. – К., 2002. – 270 с.
10. Русалов В.М., Русалова М.Н., Калашникова И.Г., Стрельникова Г.Н. Асимметрия электрической активности мозга человека у представителей различных типов, диагностированных методом

дифференциальной психологии //Индивидуальный мозг: Структурные основы индивидуальных особенностей поведения. – М., 1993. – С. 92-108.

11. Скурту Н.П. Искусство и картина мира.- Кишинев: Штиница, 1990.- 86 с.

Установлено, что занятия традиционными видами декоративно-прикладного искусства повышают учебно-воспитательные возможности трудового обучения и оказывают положительное влияние на возрастание познавательно-преобразующей активности учащихся, содействуют их национально-культурному развитию.

Ключові слова: декоративно-ужиткове мистецтво, трудове навчання, культура, особистість.

It has been proved that practicing in the traditional kinds of arts and craft rises capabilities in working education and makes a positive effect on the increas of the intellectual and transforming activity of the pupils. Also it's useful for their national-kultural development.

УДК 371.1:7:37:036

ББК 74.202.5:74.200.54

С.О. Соломаха
м. Київ, Україна

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН, СПРЯМОВАНОЇ НА РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ

Постановка проблеми. В організації освітнього процесу в національній школі вирішальне значення відіграють дисципліни художньо-естетичного циклу: музика, образотворче мистецтво, художня культура, естетика тощо. Професійна педагогічна діяльність викладачів мистецьких дисциплін спрямована на розвиток художньо-естетичного світогляду учнів і студентів, їх здатність до сприймання, оцінювання й творчої діяльності у мистецтві.

«Завдання освіти – культурні цінності, до який в процесі навчання має долучитися людина» [3, с.36.]. Призначенням мистецької освіти є утримувати, відтворювати і передавати багатство цінностей смислового світу, залучаючи людину до вищої мудрості й не прийдешніх істин буття. Діяльність педагога тільки тоді виконує свою місію, коли утримує, охороняє й відтворює у свідомості учнів багатство культурно-історичних, моральних цінностей, пробуджує гідність і виводить особистість до вищих духовних смислів, повертає людині власну індивідуальну сутність, піднесену і висвітлену у пошуках істини через естетичні переживання у творчому процесі навчання. Така позиція визначає діяльність викладачів мистецьких дисциплін, оскільки мистецтво в цілому прагне досконалості, орієнтовано на досягнення ідеалу, що має відношення до творчого навчально-виховного процесу й підкреслює діяльнісну сутність педагогічної майстерності, як мистецтва найбільшого, найскладнішого, найвищого й найнеобхіднішого з усіх мистецтв (К. Ушинський). Педагогічна майстерність є мистецтвом сприяння прагнення людини до особистісного розвитку. Єдність мистецтва й майстерного навчання виявляється у знаходженні особистісних смислів, як у художніх текстах, так і в собі самому, у створенні власного образу. Недаремно в гуманітарній парадигмі освіта трактується як діяльнісний процес створення власного образу в культурі й культури в собі. (О. Бондаревська, С. Гессен, І. Зязюн, Т. Іванова, В. Кремень, Л. Губерський). Педагогічна діяльність викладачів мистецьких дисциплін спрямована на розвиток здатності учнів до сприймання і розуміння культурних явищ – за твердженням О. Рудницької – «через кваліфіковане спілкування з мистецтвом до розвитку духовно повноцінної особистості» [9, с.7-14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що на думку більшості сучасних філософів і педагогів (Л. Губерський, І. Зязюн, В. Кремень, М. Лещенко, Л. Масол,

Н. Миропольська, Г. Ніколаї, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Шевнюк, О. Щолокова, Г. Шевченко); психологів (Д. Абрамян, В. Алахвердов, І. Бех, А. Костюк, А. Леонт'єв, Д. Леонт'єв, О. Мелік-Пашаєв, Н. Рождественська, С. Рубінштейн, П. Симонов, П. Якобсон) – світоглядна культура значно впливає на процеси становлення майбутнього фахівця і є важливою умовою їхнього вдосконалення. Світоглядна культура дає можливість викладачам краще зрозуміти сучасні вимоги до взаємозв'язку світогляду, культури, освіти, усвідомити, як діють соціальні закони та як вони реалізуються в педагогічній практиці. Властива художньо-естетичному світогляду установка на діалогічність, емпатійність, відкрите ставлення до світу і людей є життєво необхідними для самореалізації будь-якої особистості взагалі, а для педагога – в найбільшій мірі, особливо для викладача мистецьких дисциплін.

Метою статті є теоретичне обґрунтування своєрідності художнього пізнання світу й відповідно до нього особливості сприйняття мистецтва та художнього мислення, що визначають сутність професійної педагогічної діяльності викладачів мистецьких дисциплін, яка характеризується специфікою методології, закономірностей, принципів, дидактичних засобів, зумовленої природою художньої творчості.

Виклад основного матеріалу. Сучасне розуміння освіти як способу існування людини в культурі, а педагогічної діяльності як духовного, живого спілкування, визначає необхідність переходу до смислової педагогіки. Від людини освіченої – до людини культури, що потребує здатності знаходити смисл у текстах культури (О. Бондаревська). У сучасному світі, де панує технократичне мислення й відповідно до нього технократичний світогляд, мистецтво й мистецька освіта зосереджуються на формально-інформативному, операціонально-технологічному рівні сприйняття й розуміння. Зосередженість на зовнішньому боці художнього твору є не тільки поверхневою й поспішною, а й закриває шляхи до розуміння глибинного смислу твору. Це породжує ситуацію, коли виникає відчуженість учасників освітнього процесу від художнього тексту, відчуженість учня від учителя й навпаки. «Викладач розгортає таку «відчужену» діяльність у предметному просторі ... й рухається від однієї теми курсу до другої на різних освітніх рівнях, реалізуючи стандарти» [11, с.4-9].

Обмеженість такого підходу виявляється у смисловому полі діяльності педагога. Адже завдання викладача мистецтва допомогти учням вийти з предметного простору оточуючого середовища у простір людської діяльності, життєвих цінностей і смислів культури. О. Леонт'єв, досліджуючи проблему сприйняття оточуючого світу, звертаючись до свідомості людини вводить поняття квазівиміру, в якому людині відкривається світ через образ, не просто як в картинці, а в його смисловому значенні, як смислове поле з багатовимірною системою значень. Механізмом побудови образу світу у свідомості індивіда є перехід відчуттів (зорових, слухових, тактильних, смакових, нюхових тощо) через чуттєвість за чуттєві кордони до смислу речей. Відтоді предметний світ наповнюється значеннями й виступає як символ. «Тут необхідно підкреслити, що природа значень виявляється не тільки в тілі знака і не в формальних знакових операціях, й навіть не в операціях значення. Вона – в усій сукупності людської практики, яка в ідеалізованих формах входить в картину світу. Інакше можна сказати так: знання, мислення є невіддільними від процесу формування чуттєвого образу світу, вони входять у нього додаючись до чуттєвості» [7, с.251-261]. Саме це символічне поле смислів і діяльність у ньому щодо виявлення особистісних смислів у навчальних (художніх) текстах у співвідношенні з іншими смислами допомагають особистості (учню і вчителю) створювати культуру, адже чутливе пізнання не є відображенням, а є принципово новою оцінкою оточуючої дійсності в естетичних вимірах особистості [11].

Дослідники феномену сприйняття мистецтва: Б. Асаф'єв, К. Абульханова-Славська, Г. Айзенк, Л. Дорфман, Є. Крупнік, Дж. Купчик, Г. Леонард, О. Леонт'єв, Д. Леонт'єв,

В. Медушевський, А. Мелік-Пашаєв, Г. Падалка, В. Петров, А. Сохор, С. Рубінштейн, О. Рудницька), *закликають більше уваги приділяти розвитку внутрішньої активності сприймаючого щодо створення власного ціннісно-смислового світу. Це найбільш важка й найбільш необхідна робота викладача мистецтва, оскільки тут він стикається зі складними психічними явищами розуміння особистості як суб'єкта взаємодії з мистецьким твором.* Психологічні явища художнього сприйняття торкаються найінтимніших, глибинних структур особистості, які характеризують її внутрішній світ, потреби, цінності, ідеали, світобачення, світовідчуття, світопереживання.

Перш за все необхідно підкреслити, що художнє сприйняття не тотожне сприйняттю мистецтва або естетичному сприйняттю. Зустріч мистецького твору й особистості може стати діалогом, в якому обидві сторони розкриють свою глибинну сутність, а може бути формальним контактом без бажання й без здібностей проникнути у глибину. Взаємодія особистості і мистецтва є неоднозначною і багатогранною й різні люди черпають різне з одного й того ж твору. Тому викладачу необхідно враховувати рівень особистісного художнього розвитку учнів співвідносити його з художньо-естетичним рівнем мистецького твору, що сприймається, для того, щоб вибудувати стратегію (методологію) і тактику (методичне забезпечення) інтерпретації художнього тексту.

Художнє сприйняття, за визначенням Л. Виготського – творча діяльність і складна розумова праця. Тут йдеться про когерентну (від лат – *hoerentia* – зв'язок) реальність, яку Л. Виготський характеризував як єдність людської свідомості й художніх об'єктів. Особистість, що сприймає мистецтво головна складова цього процесу [2, с.252]. Художньо-естетичну компетентність Д. Леонтьєв визначає як здатність читача, слухача, глядача вичерпувати з художнього тексту різні за глибиною наповненістю змістовно-смислові пласти. Ця характеристика відображає рівень художньо-естетичного розвитку особистості, її досвід спілкування з мистецтвом, ступінь творчості, що виявляється у сприйнятті мистецтва. Художньо-естетична компетентність визначає якість естетичного переживання у сприйнятті мистецького твору. Вона залежить не тільки від рівня мистецьких знань (хоча ця складова визначає глибину і якість сприйняття), а й від специфіки психологічної індивідуальності особи. «Особистість накладає відбиток на організацію тих психічних процесів, що виконують роботу по відтворенню світу художнього твору з матеріального об'єкту: тексту або партитури, живописного або скульптурного твору, послідовності звуків тощо, – в якому цей світ втілив митець» [8, с.73].

Результати психологічних досліджень останніх років свідчать про те, що рівень художньо-естетичної компетентності прямо залежить від якісних характеристик активності реципієнта, особистісного «включення» у процес сприйняття мистецького твору. Поділяючи реципієнтів на категорії дилетантів і експертів, психологи: Т. Дельська, Л. Купчик, Д. Леонтьєв, В. Назарова зазначають, що вони визначаються не тільки різним рівнем компетентності, а й по-різному опрацьовують інформацію, адже в них різні механізми сприйняття мистецтва. Дилетантам притаманний реактивний спосіб реагування, некритичність оцінки, безпосередній, неосмислений, поверхневий, рефлексивний спосіб реагування на мистецький твір. За Л. Купчиком це «буттєве Я». Рефлексійна реакція експертів пов'язана з проникненням у глибинні змістовні шари художнього тексту, за Л. Купчиком це «мисляче Я» [8, с.101-121].

Разом з тим когнітивне сприйняття експертів може бути позбавлене особистісної включеності, ревалентності. Для особистісно відсторонених, безпристрасних експертів мистецтво несе живі емоції від краси й довершеності форми, а не смисл. Така класична дихотомія когнітивного й афективного, розуму і почуття є неефективною реакцією на мистецтво, адже рефлексивне відношення без емоційного відгуку як і емоційне сприйняття без глибокого проникнення не дають істинного розуміння смислу художнього твору. По суті це ситуація монологічної взаємодії особистості з мистецтвом. У ситуації «експерта»

особистість є суб'єктом, а твір мистецтва об'єктом, що оцінюють. У ситуації «дилетанта», навпаки, твір мистецтва є суб'єкт, а особистість виступає як об'єкт запрограмованого впливу.

Методологічною основою пошуку виходу з цієї ситуації є думка М. Бахтіна про те, що «чужі свідомості неможна споглядати, аналізувати, визначати як речі, – з ними можна тільки діалогічно спілкуватися» [1, с.116]. Тому, О. Леонтьєв, Д. Леонтьєв особливо наголошують на значенні діалогової природи мистецтва. Її сутність полягає в тому, щоб зрозуміти і прийняти позицію «іншого», пережити його стан. Вищим рівнем діалогічного розуміння є співпереживання основних цінностей суб'єкта спілкування. Зміст твору мистецтва може бути досягнутим лише за умови розуміння як співпереживання. Адже зрозуміти мистецький твір – це перш за все відчувати, емоційно пережити і вже на цій підставі осмислити його.

Істинне, глибоке, особистісне відношення до мистецтва виникає у людини тоді, коли особистість і художній твір виступають як партнери по діалогу, в якому взаємодіють двоє відкритих смислових світів: особистості й автора художнього твору. Ці світи мають внутрішньо зіткнутися й вступити у смисловий зв'язок, щоб відбувся процес співвіднесення особистісних смислів із смислом митця, втіленого у творі. Якщо світ особистості глибший і яскравіший за світ твору – відбувається процес упізнання чогось знайомого й процес взаємодії переводиться на механічний рівень, який нічого не дає особистості. Мистецтво в цьому випадку виступає як «мистецтво для емоцій», а не «мистецтво для особистості», а отже таке мистецтво не має потенціалу розвитку, який завжди має справжнє мистецтво. Тому що критерієм справжнього мистецтва є незводимість змісту, сутності, смислу художнього твору тому, що в ньому зображено, а пошук смислу потребує виходу за межі форми.

Різні види і жанри мистецтва висувають різнорівневі вимоги щодо художньої компетентності. Як процес так і результат «високого мистецтва», тим більше авангардного – суттєво залежить від художньої компетентності й інших особистісних факторів, тоді як комерційне, масове «мистецтво емоцій» – активності особистості не потребує, адже дає людині лише емоційну розрядку, оскільки не несе в собі ніякого іншого змісту, окрім того, який дано «прямим текстом». У випадку, коли світ особистості нижче рівня смислу твору й особа, що сприймає мистецький твір не активізує рефлексійного й емоційного включення у сприйняття – діалогового спілкування не відбудеться й твір мистецтва залишиться незрозумілим для людини. Тільки у випадку, коли *мистецтво й особистість виступають як партнери по діалогу самодостатніх, водночас відкритих смислових світів* відбудеться взаємодія смислу твору з особистим досвідом людини. Таке спілкування призведе до якісних смислових трансформацій власного досвіду, глибинної смислової перебудови свідомості особистості через ефект катарсису або очищення, як результат діалектичної розв'язки внутрішніх протиріч у смисловій сфері особистості, що породжує нові смисли. Подібне спілкування відбувається далеко не при кожній зустрічі з мистецтвом. Більше того, можна навіть розглядати породження смислів у якості критерію справжнього мистецтва, як артефакту, що створює ефект впливу на рівні перебудови смислових структур [8, с.69-78].

Переживання краси в мистецтві має глибоко індивідуальний характер, у одних супроводжується й виражається у сильних, захоплюючих, потрясаючих душу й оновлюючих його духовний світ почуттях, в іншого – у тихій радості, пов'язаної з почуттям повноти і довершеності (Г. Гегель). Спосіб поєднання естетичних вражень, образів, смислів із душевним станом людини, з духовними колізіями і потребами є глибоко індивідуальним. Важливим є той факт, що мистецтво об'єднує творця і читача, слухача, глядача – зустріч яких відбувається в процесі сприйняття. Це об'єднання здійснюється на основі єдиного потягу обох до вираження, самовираження, виразності. Психологія мистецтва має не єдиного суб'єкта, а є співдружністю суб'єктів» за словами С. Рубінштейна – «Республіку МИ» [10].

На думку Л. Ісьянової [4], глибинне, сутнісне визначення діалогової природи мистецтва дав О. Лосєв. На відміну від О. Леонтьєва, який визначає мистецький твір як «квазіоб'єкт», а

спілкування з ним «квазі – спілкуванням» – О. Лосев прямо називає художній твір (форму) особистістю. Виявляючи комунікативну природу символу він дає визначення процесу спілкування з мистецтвом : *«художня форма є живою особистістю»* – *«особистістю як символ»* або *«символ як особистість»* [6, с.114]. Тому художнє спілкування є живим діалогом, у якому беруть участь дві особистості: особистість твору і особистість того, хто його сприймає. О. Лосев логічно обґрунтовує особистісність як принцип мистецтва. «Будь-яке справжнє мистецтво – портрет, пейзаж, архітектурний шедевр у своєму сутнісному смислі є живою, цілісною, самодостатньою, самоадекватною, неповторною і тому самоцінною особистістю... Нехай якийсь пейзаж у живописі не містить людини, ні її особистості, ні її тіла; але якщо цей пейзаж твір мистецтва, він завжди містить щось «живе», що викликає певний стан почуттів, думки, прагнення. В ньому є зовнішнє, і в ньому є внутрішнє, в ньому є смисл, є розуміння, є інтелігенція. Отже, він принципово є живою і розумною особистістю» [5, с.47].

Таким чином, перетин культур педагога й учня у діалозі з мистецьким твором сприяє створенню індивідуально цілісного образу світу, оскільки художня форма у її класичному вигляді визначається цілісною виразністю, що виявляється у синтезі алогічного або матеріального вираження (тонального, гармонійного, мелодійного, колористичного, фактурного, метроритмічного, пластичного тощо) й логічного або смислового (духовної сутності). Завдяки невичерпності символічної природи твору мистецтва, в якому митець виражає своє переживання світу у вигляді значень, смислів, контекстів виникає ефект «семантичної плинності» (за О. Лосевим) або поліінтерпретаційності. У такому контексті твір мистецтва виступає як відкрита система, яка доопрацьовується у свідомості того, хто сприймає його. Отже, художнє сприйняття, художнє пізнання не зводиться до засвоєння вже відомих істин, а є особливою співтворчістю, діалогом культур митця і сприймаючої особистості. У педагогічному сенсі – це діалог культур митця, педагога і учня, що у мистецькій діяльній співтворчості народжує нове ціле – художній смисл, міфолого-символічну трактовку, художньо-естетичне світосприйняття, світопереживання, світовираження. Тому художнє сприйняття й пізнання є *творенням* в самому глибокому його смислі.

Висновки: Специфіка педагогічної діяльності вчителів мистецьких дисциплін полягає, перш за все в роботі з художнім текстом, який має потужний освітній і світоглядний потенціал, що виявляється у пошуках смислу художнього твору, коли не тільки здобуваються певні мистецькі знання і навички, а здійснюється переосмислення особистісної позиції щодо життєвих цінностей, ідеалів, переконань. Через пошуки смислових значень символів у текстах культури здійснюється розвиток культури педагога й культури учня, що поєднує логіку дослідника з художньо-естетичною образністю митця. Результат високого рівня художнього пізнання, художнього творення залежить від фахової й педагогічної майстерності викладача, від мети, яку він ставить перед собою, і способів, якими намагається її досягти.

Література:

- 1.Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Мысль, 1992. – 470 с.
- 2.Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
- 3.Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 448 с.
- 4.Исьянова Л.М. Феноменологическая диалектика – Искусство – Музыка – УРОКИ А.Ф.ЛОССЕВА: Монография / Л.М. Исьянова. – К.: Институт повышения квалификации работников культуры Министерства культуры и искусства Украины, 1998. – 450 с.
- 5.Лосев А.Ф. Миф – Число – Сущность / Сост. А.А. Тахо-Годи; Общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова/ А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1994. – 919 с.

6. Лосев А.Ф. Форма – Стиль – Выражение / Сост. А.А. Тахо-Годи; Общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова/ А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1995. – 944 с.
7. Леонтьев А.Н. Образ мира. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.2. / А.Н. Леонтьев. – М., 1983. – 416 с.
8. Леонтьев Д.А. Личность в психологии искусства // Творчество в искусстве – искусство творчества / Под ред. Л. Дорфмана, К. Мартиндейла, В. Петрова, П. Махотки, Д. Леонтьева, Дж. Купчика / Д.А. Леонтьев. – Москва: Наука; Смысл, 2000. – 549 с.
9. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посіб. / О.П. Рудницька. – К.: ТОВ Інтерпроф, 2002. – 270 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
11. Фроловская М.Н. Педагогический потенциал искусства/ М.Н. Фроловская // Искусство и образование. – № 3. – 2007. – С. 4-9.

У статті розглядається художньо-естетичний світогляд як основа професійної підготовки вчителів мистецьких дисциплін. Автор робить акцент на розвитку художньо-естетичного світогляду особистості як стрижня її культурного становлення й ставлення педагога до власної професійної діяльності.

Ключові слова: мистецтво, викладачі мистецьких дисциплін, художньо-естетичний світогляд, фахова підготовка, культурні цінності, художній образ, художнє сприйняття, художнє пізнання.

В статье рассматривается художественно-эстетическое мировоззрение как основа профессиональной подготовки учителей художественных дисциплин. Автор делает акцент на развитии художественно-эстетического мировоззрения личности как стержня ее культурного становления и отношения педагога к своей профессиональной деятельности.

In article considers of art and aesthetic outlook as basis of the professional training of the future experts of art disciplines. The author gives accent to development of art and aesthetic outlook of the person as core of cultural development and attitude of the teacher to the future professional activity.

Key words: art, teacher's of art discipline, art and aesthetic outlook, professional preparation, cultured value, artistic image, artistic perception, artistic knowledge.

УДК 376.54
ББК 74.200

П.О. Тадесв
м. Київ, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ З ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ У США

Актуальність і постановка проблеми. В Україні невелика кількість спеціальних досліджень вітчизняних учених, що стосуються оцінювання і пошуку талановитих до природничих наук учнів. А тому вивчення передового світового досвіду, в тому числі – досвіду США, з питання розробки навчальних програм для обдарованих у природничих науках школярів є актуальним. Для виявлення обдарованих учнів у цій галузі використовують стандартизований тест для ідентифікації здібностей. На жаль, використання стандартизованого письмового тесту не завжди дає змогу виявити обдарованих до природничих наук. Дехто не вміє виконувати тести, або не розуміє мову тесту, або ж володіє іншими здібностями, які не можна виявити за допомогою стандартного тесту.

Таблиці контрольних перевірок і оцінюючі масштаби (рейтингові шкали) іноді використовують для ідентифікації учнів, здібних до природничих наук. Ці методики дають опис учнів із високим рівнем здібностей до природничих наук, як здатних до ризику, наполегливих, допитливих і незалежних. Проте спостереження, як дитина виконує природничо-науковий експеримент, дає набагато більше, ніж стандартизована відмітка про досягнення цієї дитини або її здібності до цих наук.

На даний час у США опубліковано багато статей, у яких розглядаються прийоми роботи з розвитку і навчання обдарованих школярів у галузі природничих наук. Більшість з них є цікавими, однак приносять мало користі та матеріалів щодо розвитку здібностей обдарованих до природничих наук. Недостатньо нині описано діяльність учителя в роботі з такими дітьми, а також проблеми обдарованих дітей. Подібними недоліками характеризуються і комерційні проекти, спрямовані на ідентифікацію таких дітей. Однак, для роботи з природничо обдарованими дітьми розроблені модульні програми, наприклад для учнів 4-х і 5-х класів, що дають змогу швидше й якісніше засвоювати матеріал.

Хороший навчальний план або програма з природничих наук дає можливість учням ставитися до цих дисциплін, як учні ставляться до науки. Це значить, що учні потребують зосередження на питаннях і проблемах, які важливі для них, а також знаходити вирішення реально важливих у науці проблем, проявляючи вміння працювати руками і головою. Учні повинні працювати індивідуально або в групах, обмінюючись своїми відкриттями та вагомими висновками. Це значить, що вони не знаходять відповіді на свої запитання перед початком дослідження, подібно до того, як не знають результату своєї праці повари, що користуються рецептами книги для приготування їжі. Для обдарованих до природничих наук учнів дуже важливо досліджувати глибину ідеї, яка повинна носити передусім комплексний характер і потребувати для вирішення абстрактного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як зазначалося раніше, досить мало є наукових доробок зі створення навчальних програм для обдарованих до природничих наук школярів.

У Сполучених Штатах Америки в цій галузі здійснено дослідження двох напрямів напрацювань. У першу чергу – це наукові модулі Коледжу Вільяма і Мері [11] та результати досліджень проектів Spring та Spring II [12].

Мета статті: описати інноваційні підходи до побудови навчальних програм з природничих дисциплін для обдарованих школярів у США. Основну увагу маємо сконцентрувати на висвітленні наукових одиниць, розроблених Центром навчання обдарованих коледжу Вільяма і Мері (штат Вірджинія), а також охарактеризувати інші підходи до побудови навчальних програм з природничих дисциплін для обдарованих школярів.

Виклад основного матеріалу. Упродовж останніх двадцяти років Центром освіти обдарованих Коледжу Вільяма і Мері (США) розроблено сім програмних модулів для навчання обдарованих школярів початкової та середньої школи. Ці програмні модулі часто називають науковими одиницями. Метою кожного модуля є надання можливості обдарованим учням здійснювати дослідження наукових проблем. Вивчаючи наукові одиниці учні досліджують проблеми справжньої науки: збирають і аналізують інформацію, оцінюють результати, навчаються спілкуватися та розуміти один одного. Навчально-методичні матеріали з наукових одиниць включають підручники для роботи з учнями, які характеризуються високими інтелектуальними здібностями. Комплект матеріалів включає загальні методичні вказівки для використання проблемно-орієнтованих підручників учителями, учнями та батьками.

Керівником усіх проектів із розроблення наукових одиниць була і залишається у даний час доктор Джойс Ван Тассел-Баска – професор педагогіки, до недавнього часу виконавчий директор центру освіти обдарованих у Коледжі Вільяма і Мері у Вірджинії.

Рамки цієї статті не дозволяють висвітлити педагогічний шлях однієї з найвизначніших сучасних дослідниць у галузі обдарованості Джойс ВанТассел-Баски, однак ми проаналізуємо основні її педагогічні досягнення.

До переїзду у Коледж Вільяма і Мері Джойс Ван Тассел-Баска заснувала Центр розвитку талановитих дітей у Північно-Західному університеті. Вона також обіймала посаду директора Центру обдарованих у Іллінойсі, регіонального директора Центру з роботи

обдарованих у Чикаго, координатора програм у Толедо, також працювала вчителем обдарованих учнів старшої школи, де викладала англійську та латинську мови. Вона працювала консультантом з роботи з обдарованими у всіх 50 штатах, а також у Департаменті Освіти США та Асоціації директорів середніх шкіл. Доктор Джойс Ван Тассел-Баска також неодноразово проводила консультації щодо проблем обдарованості на міжнародному рівні: в Австралії, Новій Зеландії, Угорщині, Іорданії, Сінгапурі, Об'єднаних Арабських Еміратах.

Доктор Ван Тассел-Баска опублікувала 20 книг, понад 345 статей у журналах та доповідей на конференціях із досвіду роботи шкіл. Серед її книг найвідоміші: «Розширений навчальний план(програма) для навчання обдарованих» (3-є видання) (2006) у співтоваристві з Tamra Stambaugh; «Програма для обдарованих учнів (2004); «Розроблення і використання програми оцінювання освіти обдарованих та її удосконалення» (2004) у співавторстві з AnnicFeng; «Змістова програма для обдарованих учнів» (2003).

Вона також була редактором журналу «Gifted and Talented International» з 1999 по 2005 рік.

Ван Тассел-Баска є володарем багаточисельних нагород державної асоціації вищої освіти штату Вірджинії (1993), а також Національної асоціації обдарованих (1997), міжнародних нагород (Кембридж, Англія, 1993; Нова Зеландія - 2000).

Джойсі Ван Тассел - Баска та її колеги з коледжу Вільяма і Мері розробили програму з природничих наук, яка включає сім наукових одиниць для учнів, починаючи від першого до восьмого класу.

Ці модулі розвивають таке широке поняття як системність і мають проблемну спрямованість. Головна увага модулів зосереджується на знаходженні вирішення проблеми поряд з її вивченням. В цілому, в модулях міститься матеріал з хімії, фізики, біології, археології та охорони навколишнього середовища. Матеріали модулів спрямовані на виконання практичних завдань у класі. Структура програми така: два модулі відведено для вивчення у ранньому шкільному віці, наступні два - на елементарному «початковому рівні» і три модулі - для вивчення в середніх класах. Ці модулі широко використовуються як у США так і за кордоном. Всі сім модулів пройшли курс ефективного дослідження й апробації. Кожний модуль містить вступну частину, плани уроків, відомості щодо кінцевого оцінювання знань, а також рекомендовану літературу. До складу модулів входять зошити для учнів, з якими вони працюють безпосередньо в класі. Ці модулі одержали схвалення і підтримку фонду Департаменту освіти США.

Охарактеризуємо кожний із цих модулів, які мають, на наш погляд, нетрадиційні назви [12]:

1. Запилена посудина.

Цей модуль розроблено для обдарованих до природничих дисциплін учнів 1-х - 3-х класів. Учні намагаються визначити, чому одне з маленьких міст стає брудним, запиленим, із закладами та магазинами, які виведені з бізнесу. Вони складають план, як допомогти місту перебороти всі ці негативні явища. Основними темами вивчення при цьому є вирощування рослин, садіння дерев, геологія, землеробство, екологія.

2. Яка знахідка!

У цьому модулі, створеному для учнів 1-х-3-х класів, обдаровані діти стають археологами, які проводять розкопки й визначають історичні цінності предметів. В цьому модулі відводиться надзвичайно важлива роль історії та культурі. Він служить прикладом інтегрованого підходу: поєднання природничої та суспільної науки. Важливість цього модуля полягає в тому, що можна придумувати серії інших міжпредметних зв'язків.

3. Кислоти, скрізь кислоти .

Цей модуль характеризується великою кількістю матеріалу про кислоти. Працюючи з ними, учні вирішують проблеми щодо структурування викидів у навколишнє середовище, вивчають важливі властивості кислот, основ, процес нейтралізації та вплив випаровування на

оточуючі екосистеми. Згідно з розробками Джойс Ван Тассел-Баска, у книзі «GuidetoTeachingaProblem – BasedScienceCurriculum» цей модуль включає 45 експериментальних уроків і рекомендований для роботи з обдарованими учнями з 4-х - 6-х класів.

4. Місто електрики.

Цей модуль також розроблений для учнів 4-х - 6-х класів. Учні мають за мету визначити електричні вимоги (умови) щодо роботи великого рекреаційного закладу, в їхньому місті. При цьому діти вивчають електрику, енергозбереження, конструкцію моделей, школу, метеорологію.

5. Гарячі жезли.

Незважаючи на назву, цей модуль для учнів 4-х-6-х класів пов'язаний не з тепловою, а з ядерною енергетикою. Учня дається сценарій створення в місті підприємства, пов'язаного з ядерною енергетикою. Основна проблема пов'язана з тим, щоб визначити на основі дослідження, чи закривати дане підприємство чи розширювати його далі. Ця тема містить аналіз Чорнобильської аварії, вплив ядерної енергії, ядерні решітки та інші негативні явища.

6. Зникаюча затока.

Основою цього модуля є вивчення викидів у навколишнє середовище і його забруднення. Учня 6-8 класів необхідно визначити, чому певний водний світ зникає з затоки. Розглядаються при цьому такі дисципліни, як економіка, екосистемні забруднення, вміння читати топологічні карти.

7. Ні – великому скупченню людей.

У цьому модулі учні вивчають матеріал про клітини, імунітет, хвороби. За основу дослідження береться вивчення хвороби туберкульоз. Для учнів 6-8 класів центральними проблемами вивчення стають інфекційні хвороби, біологія клітини, інфекція, хвороби і їх профілактика.

З метою перевірки дієвості наукових одиниць коледжу Вільяма і Мері було проведено Національне дослідження ефективності навчального плану з природничих наук для учнів з високим рівнем здібностей після проходження ними 20-36 – годинного курсу. Не дивлячись на те, що науковцями коледжу було розроблено і впроваджено у практику навчання сім наукових одиниць, це дослідження стосувалося лише наукової одиниці «Кислоти, кислоти скрізь», оскільки цей модуль був найбільш поширений і впроваджений у навчальний процес 15 округів у семи штатах США. Всі розділи цієї наукової одиниці базуються на моделі об'єднаного навчального плану, розробленого Джойс ВанТассел-Баскою. У цій моделі основні акценти ставляться на поглиблене вивчення змісту, вміння реалізовувати процеси на високому рівні та різних аспектах концепції. В силу важливості цієї моделі охарактеризуємо її складові[7].

Американська дослідниця запропонувала три різних моделі навчальної програми для обдарованих школярів [13]:

- модель опанування змістом;
- модель дослідження «процесу-продукту»;
- модель теоретичного пізнання.

Модель опанування змістом спрямована на важливості вмінь і понять, необхідних у навчанні школярів у межах попередньо визначеної галузі дослідження. Обдаровані діти при цьому заохочуються до швидкого руху у засвоєнні предметного змісту. Американською дослідницею експериментально перевірено, що використання цієї моделі дає можливість обдарованим дітям зменшити приблизно на одну третину час на проходження звичайного навчального плану з математики у початковій школі.

У моделі «процес-продукт» основна увага акцентується на набутті дослідницьких умінь, які дозволяють учням розробити та одержати високоякісний продукт або результат. Ця модель характеризується високим рівнем партнерської роботи, вчителя, практики й учня.

При цьому консультації та самостійні роботи є домінуючими для моделі «процес-продукт». Важливим застереженням щодо використання другої моделі навчальної програми може бути факт, що у початковій школі її використання може знецінювати елемент основного змісту традиційної навчальної програми та переоцінювати стратегії, спрямовані на самостійне навчання обдарованих учнів на цьому етапі розвитку. Однак, ця модель є дуже вдалою для складання навчальних програм з природничих дисциплін і математики.

Модель теоретичного пізнання спрямована на збагачення розуміння та оцінювання талановитими учнями системи знань, а не окремих її елементів. Вона спрямована на демонстрацію учням ключових ідей, тем і принципів галузі знань з метою трансформації відповідних схем і їх поширення в майбутньому за допомогою нових приладів. Учителю у цій моделі виконує роль особи, яка задає запитання, а пізніше - інтерпретовані питання подає для обговорення обдарованим учням. Очевидно, що недоцільним є обрання лише однієї моделі при плануванні відповідної навчальної програми на певний проміжок часу, бо кожна модель відповідає різним характеристикам чи потребам обдарованих учнів, а також їхнім віковим особливостям.

Національне дослідження ефективності навчального плану з природничих дисциплін демонструє важливість високоефективних навчальних планів у створенні обґрунтованих програм для обдарованих учнів у школах та ілюструє підхід до їх оцінювання, який може бути відтворений у інших програмах, в яких є кінцевим результатом, очікуваним від учня.

Результати дослідження наполегливо рекомендують, щоб використання навчальних одиниць Вільяма та Мері, заснованих на проблемі, збагачувало навчання, незалежно від моделей групування, які застосовуються, та мало позитивний вплив на мотивацію учнів до навчання. Ретельне врегулювання згідно з національними науковими стандартами та більшістю державних стандартів дозволяє використання навчальної одиниці як фундаментальної частини будь-якої програми реформування навчального плану.

Інформація про впровадження наукової одиниці «Кислоти, кислоти скрізь» відображає відношення вчителів до неї, особливо з точки зору інтересу учнів та їх мотивації.

За останні роки Центром навчання обдарованих Коледжу Вільяма і Мері розроблено багато інших наукових одиниць, які впроваджуються у практику роботи з обдарованими дітьми у багатьох штатах США. Серед них «Популяція тварин» («AnimalPopulation») [2], «Метеоролог» («WeatherReporter») [9] та багато інших [3; 4; 6; 8; 10].

Обидва проекти Spring та Spring - II започатковані програмою Gacob K. Gants. Ці програми очолювали Говард Спікер (Howard Spicker) і Шерм Амідор (Sherley Aamidor) і вони були створені для обдарованих учнів із сільської місцевості центрально-західних штатів США. До складу програми навчання та підручників обдарованих школярів входять як мінімум два модулі - наприклад, вода і лісове господарство. Ці обидва модулі мають тісні міжпредметні зв'язки й підпорядковані Національним науковим стандартам. Диференціація була проведена з використанням Таксономії Блума, пов'язаної з поведінкою учнів на шести рівнях: знання розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання. Для створення цих модулів використовувалась теорія множинного інтелекту Гарднера. Особливістю роботи в цих модулях є використання досвіду взаємодії різних культур на уроках (індіанської, афроамериканської, мексико-американської, тощо).

Багато авторів розробили свої програми навчання для обдарованих доприродничих наук. Наукові принципи дослідження, процеси та концепції з вивчення земної поверхні, фізики та людського життя були введені у навчання обдарованих учнів 8 класів і розроблені Laurence Hall of Science, University of California at Berkeley за підтримки Національної фундації природничих наук.

Дуже важливими матеріалами вважаються програми фундації з реформування навчальних планів з природничих дисциплін (Science Curriculum Improvement Studi (SCIS).

Ці матеріали стосуються навчання обдарованих школярів шостих класів за темами дослідження навколишнього середовища та фізики земної поверхні.

Модулі Delta Science спрямовані на розвиток концептуального та критичного мислення учнів восьмих класів при вивченні життя на поверхні землі, фізики та її різних галузей. Учителі, що працюють з обдарованими дітьми, можуть використовувати матеріали і програми цих комерційних проєктів.

Однак, вибір хороших програм для початкового етапу роботи з обдарованими дітьми не досить багатий. Водночас природничі науки стають популярним об'єктом вивчення американської нації і тому зростає кількість матеріалів для вивчення обдарованими учнями в цій галузі.

Висновки. Аналіз навчальних програм з природничих дисциплін для обдарованих школярів у США дозволив виділити декілька їх видів: наукові одиниці Коледжу Вільяма і Мері, програми Spring та Spring II та деякі комерційні програми. Лише наукові одиниці Коледжу Вільяма і Мері відповідають критеріям ефективності, що підтверджено Національним дослідженням.

Література:

1. A Guide to Key Science Concepts. – TX: Prufrock Press Inc., 2004. – 66 p. (College Of William and Mary & Mary's Center for Gifted Education).
2. Animal Populations: A Study of Physical, Conceptual, and Mathematical Models. – [second edition]. – Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 2007. – 252 p.
3. Dig It!: A Third Grade Earth/Space Science Unit: [Project Clarion]. – TX: Prufrock Press Inc., 2007. – 163 p. (College Of William and Mary & Mary's Center for Gifted Education).
4. How the Sun Makes Our Day: a Kindergarten and First Grade Earth/Space Science Unit: [Project Clarion]. – TX: Prufrock Press Inc., 2007. – 212 p. (College Of William and Mary & Mary's Center for Gifted Education).
5. Notes From a Scientist. – TX: Prufrock Press Inc., 2007. – 11 p. (College Of William and Mary & Mary's Center for Gifted Education).
6. Survive and Thrive: Kindergarten and First Grade Life Science Unit: [Project Clarion]. – TX: Prufrock Press Inc., 2007. – 187 p. (College Of William and Mary & Mary's Center for Gifted Education).
7. VanTassel-Baska J., Bass G., Ries R., Poland D., Avery L. D. A National Study of Science Curriculum Effectiveness With High Ability Student // Curriculum for gifted and talented students / edited by Joyce VanTassel-Baska– California: Corvin Press, 2004. – P.147–166.
8. Water Works: Project Clarion Science Unit for Primary Grades / edited by Lacy Elwood. – TX: Prufrock Press Inc., 2008. – 129 p. (College Of William and Mary & Mary's Center for Gifted Education).
9. Weather Reporter: A Second Grade Earth Science unit: [Project Clarion]. – TX: Prufrock Press Inc., 2007. – 182 p. (College Of William and Mary & Mary's Center for Gifted Education).
10. What's the Matter?: Project Clarion Science Unit for Primary Grades / edited by Lacy Elwood. – TX: Prufrock Press Inc., 2008. – 149 p. (College Of William and Mary & Mary's Center for Gifted Education).
11. Acid, Acid Everywhere: Exploring Chemical, Ecological, and Transpiration Systems. – [second edition]. – Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 2007. – 227 p. (College Of William and Mary & Mary's Center for Gifted Education).
12. Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent, 2 Volume Set
<http://ebook30.com/science/psychology-behavior/143029/encyclopedia-of-giftedness-creativity-and-talent-2-volume-set.html>
13. VanTassel-Baska J. Effective curriculum and instructional models for talented students. CiftedChildQuarterly. 1986 30 (4)p. 164-169

У статті здійснено аналіз навчальних програм з природничих дисциплін для обдарованих школярів у США. Основна увага зосереджена на наукових одиницях Коледжу Вільяма і Мері та Національному дослідженні їх ефективності.

Ключові слова: наукові одиниці, навчальні програми, обдаровані школярі.

В статье проанализированы учебные программы естественных дисциплин для одаренных школьников США. Основное внимание сосредоточено на научных единицах Колледжа Вильяма и Мэри, а также Национальному исследованию их эффективности.

The article deals with the analysis of sciences curricula for gifted students in the USA. The main attention is paid to William and Mary College scientific units and National research of their effectiveness.

Key words: *scientific units, curricula, gifted students.*

УДК 373.542

ББК 74.200

М.І. Тадесва
м. Рівне, Україна

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Актуальність і постановка проблеми. Роль мотивації в оволодінні іноземною мовою велика, особливо це стосується вивчення англійської мови, яка зараз служить мовою міжнародного спілкування і є самою розповсюдженою в Європі і світі. Кожна друга освічена людина в Європі володіє англійською мовою. З кожним роком ця мова проникає все більше в усі сфери нашого життя, що зумовлено багатьма факторами: економічними, політичними, стратегічними, культурними і побутовими. Студенти, які вступають в життя, мають бути конкурентно спроможними, тобто мати високий освітній рівень, володіти міцними знаннями і здібністю швидко приймати самостійне рішення, працювати з інформацією, що пов'язана з іншими галузями знань, зокрема, іноземними мовами.

Навчати англійської мови, як будь-якої іноземної, потрібно з раннього дитинства і навчати так, щоб після закінчення загальноосвітньої школи дитина могла вільно розмовляти, розуміти іноземців та обговорювати з ними різні теми, що носять спільний інтерес. Тому основною метою навчання іноземній мові є навчання комунікації або спілкування. Комунікація – це не тільки успішне володіння аспектами іноземної мови, але й важливе значення в міжособистісних відносинах у спілкуванні між людьми [7]. Важливо переконатися, що учні не тільки знають, про що говорять, але й мають велике бажання говорити іноземною мовою.

Багато шкіл не мають можливості підтримувати постійні зв'язки з носіями мови, запрошувати їх, проводити різні зустрічі для «живого» спілкування дітей, щоб послухати правильну вимову, навчитися новому, знайти відповіді на поставлені запитання. Та, не дивлячись на всі ці проблеми, учитель повинен мотивувати учнів до вивчення іноземної мови і підвищувати цю мотивацію, адже вона відіграє важливу роль при навчанні іноземній мові. У сучасній школі помічниками вчителя, який може стимулювати учнів до вивчення іноземної мови, є використання постійно діючих аудіовізуальних засобів навчання. Вони, звичайно, не можуть замінити живе спілкування з людиною, але існують різноманітні комп'ютерні програми, відеоматеріали, які дають можливість для безпосереднього спілкування з носіями мови, обговорення різних проблем, дискусії тощо.

Мета статті. У нашому дослідженні основну увагу приділяємо аналізу мотивації навчання іноземній мові і способів її підвищення в процесі шкільного навчання іноземним мовам у країнах Європи, Росії та в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зарубіжній педагогіці питанням мотивації вивчення іноземних мов приділялось достатньо уваги. У психології мотивація розглядається як стан організму, що готовий до дії (Reber, 1985). Дуже часто це явище трактують як «порив», а ще точніше визначення дав Miller (1978): як біологічні, соціальні і психологічні якості, які захищають від лінощів і є поштовхами до дії. Педагогічні цілі включають у поняття мотиву Н. Komorowska (1978), R. Wensel (1994), виділяючи внутрішні і зовнішні мотиви [12].

Також важливим є означення педагогічних мотивів з поділом на прямі і непрямі, перші мотиви належать до навчання мові як кінцевого результату, а наступні цілі – для засвоєння мови як інструменту внутрішнього самовдосконалення. Найвищим у ієрархії мотивів є розвиток творчості та інтересу того, що вивчає, до мови.

Теорія мовної освіти тісно пов'язана з мотивами першої підгрупи, що включає інтерес до навчання, а також з мотивами другої підгрупи, що включають здобуття загальних знань про світ через мову.

Н. Komorowska підняла проблему на основі дослідження мотивів і ставлення учнів до вивчення другої мови в середніх школах Польщі. Вона опитувала учнів, щодо прагнення читати іноземну мову в оригіналі як сильний мотиваційний фактор. У результаті тільки 10,6% опитаних користувалися цим мотивом. Більшість учнів користувалися мотивацією вивчати мову для спілкування або знати другу іноземну. Дослідження Коморовської показали, що учні середньої школи не володіють комплексною мотивацією, якби вони нею володіли, то вміння читати оригінальну літературу природно було б одним із головних. Цю ідею розвинули пізніше J.P. Sampson і R. Wensel.

Мотивація відіграє важливу роль у житті людини. Вона стосується всіх сфер її діяльності: побутової, навчальної, поведінкової, пізнавальної (когнітивної), а також визначає продуктивність навчальної діяльності.

Поняття мотивації прийшло в дидактику і методику з психології. Російські психологи (Р. Немов, І. Зимняя) визначають мотивацію, як сукупність чинників, що психологічно пояснюють поведінку людини. Мотивація являє собою енергетичну сторону і характеризує направленість поведінки. Вона визначає вибір людини, надає їй сил і витривалості, робить її поведінку цілеспрямованою [6].

Мотивація – це завжди результат взаємодії людини і ситуації, що впливає на її ступінь спрямованості й активності.

Існує багато різних теорій мотивації: теорія інстинктів, когнітивні теорії, теорія когнітивного дисонансу тощо. Ці теорії досліджували такі вчені, як З. Фрейд, І. Макдауполл, А. Маслоу, Д. Анкінсон та багато інших (друга половина XIX – початок XX століття) [12].

Сучасні психологи, педагоги, методисти мають єдину думку про те, що якість виконання діяльності і її результат залежить, перш за все, від прагнення і потреб індивіда, його мотивації. Саме мотивація викликає цілеспрямовану активність, що визначає вибір засобів і прийомів для досягнення мети. Мотивація є основним і самим важливим «запусковим механізмом» при вивченні іноземних мов [6].

Мотивацію підтримує реальний поетапний і кінцевий успіх. Якщо немає успіху, то мотивація гасне, і це негативно впливає на виконання діяльності.

Нині особливо гостро стоїть проблема мотивації навчання іноземній мові в середній школі. Дослідники цієї проблеми М. Солдатенко, М. Кучма наводять дані про її поступове зниження від класу до класу [8; 11]. Проте, треба зазначити, що до початку вивчення іноземної мови в школі учні мають високу мотивацію. Вони хочуть висловлюватися іноземною мовою, спілкуватися з однолітками, декламувати вірші, співати пісні, читати країнознавчу літературу мовою оригіналу. Дітям також дуже цікаво розмовляти двома мовами. Майже всі мають бажання володіти іноземною мовою, вміти спілкуватися. Але, коли починається процес оволодіння другою мовою, багато дітей розчаровані, бо цей процес передбачає накопичення «будівельного матеріалу», стадію примітивного змісту, подолання труднощів, що віддаляє досягнення поставленої мети. У результаті цього зменшується мотивація, зникає зустрічна активність, слабне воля, знижується успішність, що негативно впливає на мотивацію і призводить до незнання іноземної мови, втрачених надій, незадоволення собою і поставленим завданням вивчити іноземну мову.

Розцінюючи мотивацію як важливу причину процесу оволодіння іноземною мовою, І. Власова, В. Лобашев, В. Тропин стверджували, що потрібно сприймати мотивацію як сторону суб'єктивного світу учня, яка визначається його власними прагненнями і пристрастями, а також потребами. Учитель може тільки опосередковано вплинути на неї, створюючи передумови і формуючи основи виникнення особистої зацікавленості учня в роботі [3].

Учитель, на думку М. Солдатенка, повинен уміти поставити себе на місце учня. У цьому випадку він не тільки зможе дізнатися про мотиви діяльності учня, але й розвивати та коректувати ці мотиви. Учитель повинен чітко уявляти весь арсенал мотиваційних засобів, усі типи і резерви мотивації. Тільки тоді можна буде правильно співставити зміст навчального процесу з відповідними типами мотивації [11].

Учителю необхідні знання типів мотивації, щоб можна було впливати на учнів. Психологи вказують на різноманітність мотиваційної сфери, її складну структуру. По-перше, на неї можуть впливати соціальні мотиви, що визначаються потребами суспільства; в сукупності вони складають зовнішню мотивацію, яка існує в двох різновидах: як широко соціальна мотивація і як вузькоособистісна. По-друге, на мотиваційну сферу людини може впливати і характер діяльності. Це так звана внутрішня мотивація, її підвидом вважається мотивація успішності. Обидва типи мотивації можуть мати позитивний і негативний характер. У даному випадку ми можемо розглядати позитивну і негативну мотивацію. Існують ще такі різновиди мотивації як далека (дистанційна, відстрочена) і близька (актуальна). Внутрішня мотивація має такі різновиди щодо вивчення іноземної мови: комунікативна, лінгво-пізнавальна, інструментальна. Протягом усього процесу навчання у дитини має бути позитивна мотивація, спрямована на досягнення успіху. У цьому випадку визначальною є внутрішня мотивація, на яку впливають зовнішні фактори (батьки, вчителі, безпосередньо процес навчання на кожному уроці) [9].

Навчаючи іноземній мові вчитель повинен знати психологічні, вікові, особистісні, індивідуальні особливості своїх учнів, щоб правильно побудувати навчальний процес і підтвердити своє лідерство.

Виклад основного матеріалу. Мотиваційна сфера уміння — складне ієрархічне утворення, що містить як безпосередньо діючі мотиви, так і свідомо прийняті наміри, що виходять із відповідних норм, принципів і суспільних ідеалів. Тому мотиви розрізняються як за змістом, ступенем усвідомленості, так і за своїм місцем і значенням у цій ієрархічній структурі, що формує та активізує потребу учня у засвоєнні знань.

За характером одні мотиви є випадковими, ситуативними, а інші, які детермінують навчальну діяльність учня, є стабільними, постійно діючими. У ситуативних і постійних мотивах завжди є такі, що виступають як домінуючі. Саме вони визначають основну лінію поведінки, обумовлюють спрямованість життєвого шляху школяра. Через свою мотивацію людина включена в контекст дійсності.

Мотив за своїм походженням є суб'єктивним явищем, що опосередковує взаємозв'язок між стимулом та актами поведінки. Мотив завжди є компонентом індивідуальної свідомості і виконує регулятивну функцію діяльності учня. Регуляція розпочинається з того, що учень усвідомлює для себе мету вивчення мови, визначає програму дії. Коли процес формування вербалізації мети у свідомості учня завершується, він починає діяти, тобто приступає до реалізації програми, що закладена суб'єктивно в мотиві.

Для кожного вчителя іноземної мови не є секретом той факт, що фундаментом пізнавального інтересу є дитяча цікавість. Вона зумовлює мотивацію навчання, на першому етапі — інтуїтивну, згодом — свідому. Мотивація може перейти в пізнавальний інтерес, і тоді процес оволодіння іноземною мовою стане творчістю. Це значною мірою залежить від учителя. Вивчення іноземної мови потребує від учнів напруженої розумової діяльності, уваги, здатності осмислювати абстрактні поняття, уміння робити узагальнення. Не для всіх

дітей вивчення іноземної мови є легким. Це, звичайно, викликає незадоволення, втрату віри в свої сили, веде до послаблення інтересу в подальшому вивченні іноземної мови. Інтерес при вивченні будь-якого предмета є рушійною силою, яка забезпечує і високу якість знань, і засвоєння необхідних умінь і навичок учнями.

За даними психологів, розвиток пізнавальних інтересів проходить кілька етапів. Перший етап характеризується поєднанням інтересу з цікавістю, яскравістю вражень, новизною предмета пізнання. На вищих ступенях розвитку пізнавальних інтересів людина включає їх у систему своїх життєвих планів.

У 5-6 класах новизна предмета «іноземна мова» підтримує в учнів інтерес до нього. У 7 класі та в усіх наступних класах основна увага зосереджується на змістовому значенні вивченого матеріалу, на осмисленні його щодо формування світогляду учнів. У 9-11 класах значну роль відіграє професійна спрямованість у вивченні іноземної мови (з урахуванням конкретних умов). За результатами спостережень та експериментальними даними, більшість учнів 5-8 класів хочуть вивчити іноземну мову, щоб навчитися говорити, читати і розуміти іноземне мовлення на слух, тобто вчитися спілкуватись іноземною мовою. Однак у практиці навчального процесу спостерігається зниження інтересу до предмета, особливо з 8 класу. Це пояснюється й тим, що нерідко учні не отримують задоволення від самого процесу діяльності на уроці: мотив, заради якого вони сіли за парту, не узгоджується з тим, чим вони реально займаються.

Проблема мотивації – достатньо досліджена галузь знань у сучасному світі, але перед сучасною школою і вчителем стоїть інша важлива проблема – викликати інтерес до навчання в цілому, а особливо до вивчення іноземних мов і через підвищення внутрішньої мотивації школярів. Учитель повинен бути так налаштований, щоб кожна дитина мала мотивацію на успіх.

Існує декілька факторів, на думку І.Осипова, що впливають на формування позитивної стійкої мотивації до навчальної діяльності:

- зміст навчального матеріалу;
- організація навчальної діяльності;
- стиль педагогічної діяльності вчителя;
- колективні, групові форми навчальної діяльності;
- оцінка навчальної діяльності школяра в порівняльній динаміці [10].

Враховуючи ці фактори, можна підвищити мотивацію учнів до навчання іноземній мові. З метою досягнення позитивного результату в цьому процесі необхідно:

- ставити учнів у ситуацію самостійного вибору мети навчання;
- пов'язувати навчальну інформацію з життєвим досвідом школярів, розвиваючи у дітей пізнавальні мотиви, інтерес до предмету;
- готувати урок більш привабливим і цікавим, використовуючи загадки, головоломки, ігри, велику кількість наочності;
- застосовувати більше активних, творчих методів навчання;
- чітко конструювати навчальний матеріал, що полегшує сприйняття, чергувати різні типи розумових завдань, проводити вікторини, тижні іноземних мов у школі, тощо [11].

Найголовніше завдання – це вміло застосовувати стимулювання і покарання в навчанні, а також завжди спиратися на позитивне в учневі, а не сварити його за недопрацювання.

У багатьох школах Європи та Росії впроваджуються різні методики організації процесу навчання іноземним мовам, які позитивно впливають на мотивацію: проблемне навчання, метод проектів, метод ритмічної організації навчання, модульна організація навчального процесу, Дальтон-план [12].

Сучасному вчителю загальноосвітньої школи необхідно знаходити допоміжні аудіовізуальні засоби для навчання іноземній мові. Наразі одним із найраціональніших

технічних засобів навчання іноземним мовам вважається застосування відеоматеріалів. Тепер існує понад 30 різних технологій роботи з відеофрагментами, які дають ефективний результат для засвоєння іноземної мови, і тому підвищують мотивацію учнів щодо її вивчення [5].

Розглядаючи мотивацію у навчанні мови, ми не можемо автоматично поділяти її на мотивацію вивчення рідної мови і мотивацію вивчення другої мови. Навпаки, мотивація вивчення рідної та другої мови може мати різні підгрупи мотивів: пізнавальні (вивчення + творчість); психологічні; мотиви існування і поведінки (біхевіористські наміри + психологічні пориви). Тому дуже важко уявити повний список мотивів навчання мови, тому що кожний учень чи студент розглядається як особливий випадок у мотивації.

Однак, в цілому, можна вважати вдалою найпростішу класифікацію, яка включає три типи мотивів: когнітивні, психолого-соціальні, екзистенційні.

При вивченні іноземної мови у шкільному віці важливо брати до уваги як внутрішню (процесуальну) мотивацію, зумовлену самою навчальною діяльністю, так і зовнішню або широку соціальну мотивацію.

Одним із важливих засобів підвищення мотивації до вивчення іноземної мови в школі є подача інформації про значимість цієї мови трьома каналами:

- під час урочної роботи через системи вправ і тексти для аудіювання, країнознавчий матеріал;
- у позаурочній роботі через використання цікавих фактів про мовну політику країн, поширення і роль іноземних мов у європейському і світовому освітньому просторі;
- під час роботи вдома через самостійне читання, виконання завдань і роботу з мультимедійними програмами.

Під час роботи засобами впливу на мотивацію є приклади з періодичної та художньої літератури, з особистого досвіду родичів, знайомих, з життя відомих людей, із фільмів, теле- та радіопередач, а також зустрічі людей, які побували за кордоном.

Отже, коли вчитель, добре знаючи індивідуальні якості школяра, може аргументовано довести необхідність вивчення іноземної мови для дитини кожної вікової групи, це дає йому змогу цілеспрямовано формувати дієвий, позитивний мотив вивчення предмета на всіх ступенях навчання.

Ще одним важливим способом підвищення мотивації є створення позитивного мікроклімату на уроці іноземної мови. Учитель сучасної школи повинен викликати в дітей бажання думати і діяти самостійно, налагодити дружні неформальні стосунки з учнями.

Велике значення має також те, що учитель вміє знайти для кожного учня добрі слова, похвалити, коли він на те заслуговує. Це підтримує інтерес до уроку іноземної мови. Включаючи в урок цікаві завдання, рольові ігри, римовки, пісні, учитель посилює пізнавальний інтерес учнів, забезпечує комунікативну та естетичну мотивацію на уроках.

Основна увага іншомовної освіти в школі спрямована на формування комунікативної компетенції, при цьому найважливіше завдання – навчити дитину спілкуватися з ровесниками засобами іноземної мови.

Висновки. Отже, мотивація служить головною умовою успішного оволодіння іноземною мовою і її необхідно постійно підвищувати.

Існують різні способи підвищення мотивації, але найдоступнішим способом є застосування аудіовізуальних засобів, що дає можливість також реалізувати принцип наочності, який є визначальним у процесі навчання іноземній мові. У сучасному світі існує великий вибір різноманітних відеоматеріалів і розроблених та провірених на практиці ефективних технологій роботи з ними.

Основним фактором при навчанні школярів іноземній мові вважається педагогічна майстерність учителя, знання своїх учнів, їхніх психологічних, вікових, особистісних,

індивідуальних особливостей та вміння добирати відповідні засоби навчання, а також правильно і методично грамотно організовувати роботу з ними.

Важливими способами підвищення мотивації вивчення іноземних мов є подача інформації про значимість цих мов у соціально-культурному аспекті та створення позитивного мікроклімату на самому уроці іноземної мови в сучасній школі.

Література:

1. Браун С.В. Информационные аспекты, способствующие повышению мотивации изучения немецкого языка в школе // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С. 32-36.
2. Бордовская Н., Реан А. Педагогика. М.: С-Пб «Питер», 2008. с. 183-201.
3. Власова И.А., Лобашев В.Д., Тропин В.Ф. Стимулирование интереса учащихся к учебной деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2006. – №3.
4. Гордеева Т.О. Мотивационные факторы, влияющие на достижения в учебной деятельности или мотивация обучения: пять условий успеха // Психология в вузе. – 2005. – №4.
5. Верисокин Ю.М. Видеофильм как средство повышения мотивации школьника при обучении иностранному языку / ИЯШ. – 2003, №5.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., Русский язык», – 1991. – 224с.
7. Каштанцева В.Г. Развитие межкультурной компетенции на уроках английского языка и во внеклассной работе // Методист. – 2006. – №5.
8. Кучма М.О. Мотивация вивчення іноземної мови сучасними старшокласниками // Іноземні мови. – 1999. – №1. – с.3-5.
9. Малихіна О.В., Крюченкова О.Ю., Москалюк Л.В., Слесик К.М. Мотиваційні основи навчальної діяльності школярів. Одеса. Обласний інститут удосконалення вчителів. – Огмруян О.П. – 2008. – 232с.
10. Осипов И. Формирование учебной мотивации школьников // Школа и производство. – 2004. – №2.
11. Солдатенко М.В. Мотивация обучения иностранному языку и способы ее повышения. // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №3. – С. 97-102.
12. Wensel R. A General Theory of Language Education. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego, 1994. – p. 36-57.

Важливе місце при вивченні іноземної мови, а особливо англійської, яка є мовою міжнародного спілкування, займає мотивація. Її значущість підкреслюється багатьма факторами: економічними, політичними, стратегічними, культурними і побутовими. В статті наголошується на важливості підвищення мотивації учнів середнього і старшого шкільного віку в процесі підготовки з іноземних мов.

Ключові слова: мотивація у навчанні іноземної мови, процес комунікації, підвищення мотивації, типи мотивів.

Важное место при изучении иностранного языка, особенно английского, который стал в последнее время языком международного общения, занимает мотивация. Ее значимость определяется многими факторами: экономическими, политическими, стратегическими, культурными, бытовыми. В статье подчеркивается важность повышения мотивации учеников среднего школьного возраста в процессе подготовки по иностранным языкам.

Ключевые слова: мотивация в обучении иностранного языка, процесс коммуникации, повышение мотивации, типы мотивов.

The role of motivation during learning of any foreign language is great, especially in learning English, which is now the language of international dialogue and if is recognized the most widespread language in the world. It is defined by many factors, such as economic, political, strategic, cultural and household. Therefore, the basic and most important purpose of senior pupils teaching foreign languages is to form the highest level of motivation.

Keywords: motivation in learning foreign language, communication process, motivation increase, types of motivation.

УДК 371.315.6
ББК 74.202.4О.В. Тринус
м. Київ, Україна**ІДЕЇ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ
О.Ф. МУЗИЧЕНКА**

*«Для одних дитина – це ваза, яку вчитель
наповнює плодами, а для других – це іскра,
яка розгорається у полум'я.
Справа вчителя – роздувати та підкидати хмиз,
що охоплюється полум'ям та
перероблюється у калорії тепла,
та щоб не було підкидано,
все переплавляється в нові сполучення»*

О.Ф. Музиченко

Люди, які здатні до розвитку та прийняття нестандартних рішень, - найважливіший капітал сучасного суспільства та суспільства майбутнього. Щоб жити в сучасному світі необхідно сформувати у випускника школи здатність, що дозволить йому в майбутньому самостійно вирішувати проблеми професійного та соціального самоствердження.

Після розпаду СРСР Україна, як і інші колишні радянські республіки, почала будувати власну систему освіти й за останні 10-20 років українська освіта зазнала значних змін і перетворень. Водночас слід зауважити, що суттєвих позитивних результатів ці процеси не додали. Це, насамперед, характеризується різким падінням рівня інтелектуальної підготовки випускників шкіл. Вирішити проблему дійсної перебудови загальноосвітньої школи може перехід до розвивального навчання.

Розвивальне навчання в сучасній школі – це навчання, зміст, методи та форми якого прямоорієнтовані на закономірності розвитку. Принципова особливість такого навчання полягає в тому, що навчальна діяльність школяра розглядається як особлива форма його активності, що спрямована на перетворення його на суб'єкт навчання. Саме участь учня в навчальному процесі в якості активного суб'єкта навчання відмежовує розвивальне навчання від усіх інших його видів і форм, де учень є об'єктом педагогічних (навчальних) дій вчителя [6].

Основи навчальної діяльності людини, як форми її саморозвитку, іншими словами «вміння навчатися», повинні бути сформованими у молодшому шкільному віці. Саме в період з 7 до 10 років закладається фундамент освіти сучасної людини [1, с.28]. У творчому зростанні особистості важливим періодом є рання юність, оскільки саме в цьому віці здобувається певний психічний і фізичний досвід. Старшокласник перебуває на порозі самостійного трудового життя, свого виявлення в суспільстві. Визначальним у становленні особистості старшокласника є соціальне самовизначення – пріоритетна спрямованість і мотиви діяльності, від змісту та характеру яких залежать успішність навчання і подальша діяльність [5, с.7]. Забезпечення умов для цього є основною метою розвивального навчання.

Розв'язання зазначених завдань вимагає науково-теоретичного обґрунтування інноваційних підходів до розбудови національної системи освіти, поєднання теоретичних і практичних пошуків з ретроспективним аналізом розвитку педагогічної думки, тим паче, що історично розвивальне навчання бере початок з часів глибокої давнини.

Мета нашої статті – проаналізувати педагогічні ідеї О. Музиченка про зміст освіти, методи навчання, форми навчального спілкування, що забезпечують розумовий розвиток учня, розвиток його самодіяльності.

Проблеми розвивального навчання досліджували: Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов, А. Матюшкін, Д. Вількеєв, М. Махмутов, І. Волков, Г. Селевко, П. Блонський, М. Данілов, Б. Єсіпов, І. Лернер, О. Дусавицький, В. Паламарчук, В. Репкін та ін.

Історично розвивальне навчання бере початок ще в сократівських бесідах, принципах дидактики Я. Коменського, ідеях «саморозвитку» та «самодіяльності» Ж. Руссо, логічних вправах І. Песталоцці, ідеях всебічного розвитку дитини А. Дистервега, в перший антропології К. Ушинського, концепції розумового виховання С. Русової, моделі розумового виховання Г. Ващенко, у витоків теоретичного обґрунтування розвивального навчання стояв В. Вахтеров, Л. Виготський декларував, що «навчання повинно тягнути за собою розвиток» [5, с.8]. Особливу роль у розвитку розумових здібностей учня, розвитку його навчально-пізнавальних інтересів відзначили українські педагоги першої третини ХХ століття. Серед них чільне місце належить Олександрову Федоровичу Музиченку - талановитій людині, професору педагогіки, методисту, дидакту, громадянському діячу, педагогу - імпресіоністу, як називали його колеги.

Він так формулює *концепцію розвитку школи*: «Виховання і навчання повинні творитися з середини учня, а не ззовні, виховання і навчання повинні складатися не з зовнішнього впливу вчителя на учня, а з діяльності самого учня». Професійністю вчителя вчений вважає розвиток творчого потенціалу учнів і вимагає від нього не «давати дітям готову правду», а допомогти їм знайти «шлях до правди», використовуючи механізм: прагнення до дії – через інтерес – до виявлення волі. Вдале розв'язання проблеми, відкриття істини забезпечує нове, ширше розуміння дійсності, що викликає в учневі почуття задоволення від процесу навчання і є джерелом *мотивації навчання* [4, с.8].

Метою освіти він вважає розвиток самостійності мислення, чіткий погляд на здобуття знань й ознайомлення з природним зв'язком явищ. Мета розкривається в *завданнях, які постають перед школою*: «Школа повинна не стільки дати певний круг знань, скільки збільшити загальну психічну працездатність дитини, утворити на цій ґрунті вільну розвинену особу, творчу індивідуальність шляхом перетворення діяльності дитини в самодіяльність, дисципліну – в самодисципліну» [4, с. 15].

Основним компонентом змісту навчання, на думку О. Музиченка, є конкретне знання, що повинен одержати учень і яке є передумовою та основою для розвитку мислення. За словами вченого мислити або «вміти думати» - значить встановлювати взаємозв'язки, зіставляти, порівнювати, робити висновки та використовувати на практиці одержане нове знання. Однак не треба думати, що всі конкретні знання учню повинен дати вчитель чи книга. «Факти знання з'єднані, пов'язані між собою, вплетені в усе навколишнє життя. Треба тільки навчитися тій вміль грі вчених, які вміють взяти зі спостережень за життям ці знання», – пише науковець [3, с. 8]. При цьому «учень ставиться на стан дослідника, що дає йому змогу знаходити наукові факти, замість того, щоб тільки про них чути» [4, с. 30]. Іншими словами, учень відтворює основні моменти наукового дослідження. У підтвердження думок О. Музиченка близькість структури і логіки наукового пошуку учня та вченого відзначають і сучасні науковці. Так, З. Калмикова вважає, що з психологічного погляду немає принципових відмінностей між продуктивним мисленням вченого, який відкриває нові, ще не відомі людству закономірності навколишнього світу, й учня, який відкриває нове лише для себе самого, тому що в основі відкриття лежать загальні психічні закономірності [2, с. 18].

Наведемо приклад одержання нового конкретного знання та використання його для розвитку узагальнюючого абстрактного мислення. Олександр Федорович описує випадок, коли учням у зв'язку з комплексним завданням пропонується виміряти довжину шкільного паркану. Якщо на першу пропозицію – виміряти його метром – учитель відповість згодою, буде добуто конкретне знання, але зовсім не задіяний творчий потенціал учнів. Якщо вчитель запропонує на цьому етапі використати всі можливі способи вимірювання перед тим, як

почати сам процес, то мабуть виявиться, що в даних обставинах вимірювання метром – недоцільно. При цьому учням доведеться подумати і про конкретне, і про загальне. Пропонуючи різні варіанти вимірювання, діти розуміють, що виміряти можна кроками, мотузкою, метром, палицею та стикаються з проблемою: використати всі можливі способи вимірювання чи один?, який саме?. Її вирішення дозволяє учням зробити узагальнюючий висновок: конкретний спосіб вимірювання залежить від конкретної мети, конкретних обставин. Якщо потрібно було б точно виміряти кімнату знадобився б метр, приблизно виміряти, але скоріше – достатньо було б кроками; довгий паркан або вулицю (якщо немає метру) доцільно виміряти довгою мотузкою, а якщо під руками нічого немає – будь-якою палицею, а в класі їх довжину перевести у метри. Після цих теоретичних міркувань прийняте рішення здійснюється на практиці, в результаті чого отримується точне нове знання (довжина шкільного паркану) [3, с.8].

Необхідність організації дослідницької діяльності учнів у процесі розвитку розумових здібностей визначає своєрідність методів навчання. Проблема методу навчання, на думку О. Музиченка, має надзвичайно важливе значення в Україні та має не тільки педагогічне, але і культурно-історичне значення. Учений підкреслює, що після здобуття загальної освіти дитина вже в 15 років повинна зайнятися спеціальною роботою в профшколі. Тобто до цього часу вона повинна одержати повноцінну розумову підготовку. Перешкодою на цьому шляху стає занадто ранній вік, тому що період фізичного дозрівання (12-14 років) ослаблює розумово-вольову сферу організму. Учень ще не вийшов із стадії конкретного мислення, а розумові дії потребують розвитку абстрактного мислення та небезпечні, якщо вводяться передчасно. Ставкою в цьому питанні «є поразка чи виграш в українській культурі», - пише автор [3, с. 6].

Свої міркування щодо методів навчання та їх класифікації вчений ґрунтує на двох важливих моментах:

по-перше, на традиційному визначенні навчального процесу як прямої та постійної взаємодії вчителя та учня. При цьому він вважає, що учень є центральною фігурою навчального процесу – він працює (навчається), а вчитель – його працю організовує (викладає);

по-друге, вбачаючи головним критерієм класифікації методів навчання співвідношення таких якостей як «активність» і «пасивність», виділяє два підходи до їх визначення – догматичний і генетичний.

Догматичний метод навчання трактується як такий, що забезпечує учня певним запасом знань через запам'ятовування їм інформації. Тут школу цікавить не процес мислення, а наслідок. З цього приводу О. Музиченко пише: «На прапорі давнішої догматичної концепції було написано гасло – знати. Знати, учні повинні якомога більше знати, засвоїти пам'яттю. З цього й грізний, вічно-ненажерливий молох школи – засвоєння матеріалу» [4, с.15]. Діяльність вчителя тут – домінуюча. Діяльність учня – пасивна, статична.

Метагенетичного методу навчання – розвиток самостійності мислення дитини, поліпшення його здібностей до міркувань і висновків. Застосування цього методу, на думку вченого, «усуне одне з найбільших лих сучасної освіти молоді – обтяження мертвим матеріалом, засвоєним пам'яттю, котре відбирає кращі сили й не дає ні духові, ні тілові правильно рости і розвиватись». Воно покращить працездатність і учня, і вчителя тоді, коли «перш за все буде ставитись питання: як це сталося?, як це розвинулося?», коли школу буде цікавити процес мислення [4, с. 15].

Діяльність учня тут – активна, в основі лежить «принцип переробки матеріалу самими учнями, висока розцінка в дитини вольового елементу, що організує її свідомість, а через те виставляє гасло - думати».

Діяльність учителя - передбачає, що він постійно дає дитині шанс на творчість. Такий метод важкий для вчителя, але з педагогічного погляду найцінніший, на думку автора.

О. Музиченко був прихильником генетичних активних методів навчання. При їх використанні хід уроку схематично можна накреслити таким чином: висловлено умову, з якої можна виходити та точно означено мету. «Учень А робить перший крок до цієї мети, учень Б вважає цей крок вірним і робить другий, учень В третьою думкою одходить від теми, учень Г повертається на попередній шлях – і таким чином у постійному шуканні знаходить мету», - пише автор [3,с.31]. Діяльність при свідомості в кожний момент її мети становиться самодіяльністю. Генетичний активний метод навчання здійснюється в формі діалогу між його учасниками таприводить до перегляду існуючої ролі вчителя на уроці. Задача вчителя тепер - організувати, направляти, підтримувати цей діалог, будучи його рівноправним учасником.

Доречним прикладом активного методу буде викладання навчального матеріалу у школі професора В. Рейна, керівника кафедри педагогіки Єнського університету, директора практичної школи при університеті, де Олександр Федорович стажувався під час свого закордонного відрядження. Педагоги школи В. Рейна називають таку активну форму викладання методом розвиваючого навчання.

Діяльність учителя спрямована тут на збудження в учня самостійного мислення, відшукування внутрішнього зв'язку й логічних відношень між фактами. Він пише: «У цих школах мене здивувала майже цілковита відсутність запитань з боку вчителя: учня ставлять у становище дослідника, йому в декількох словах переказують дані для вирішення питання, дають факти, довідки, решту доручають класу. Діти самі висловлюють міркування, поправляють і доповнюють їх, роблять узагальнення. Дивлячись з боку, здається, що роль вчителя займає тут останнє місце. Намітивши мету уроку, він звичайно майже мовчки йде за учнями: вони говорять, задають питання, критично відкидають невдатні думки своїх товаришів. Але вчитель повинен в цей час уважно стежити за ходом думок у класі, і вдатно користуючись апперцепцією маси, тільки на головних зворотних пунктах ставити віхи. Спосіб – тяжкий для педагога: треба знати клас і дійсний обсяг його уявлень, мати широкі знання в своїй галузі, пильно стежити за учнями і їх відповідями, щоб хутко оцінювати їх, використовуючи навіть невдатні, треба пристосовуватись до дитячого розуміння й угадувати, жити на уроці, а не викладати те, що приготовлене за столом для писання. Спостерігаючи таке навчання, я почував себе наче в лабораторії людської думки й міг цілком зрозуміти слова філософа, який каже, що коли б йому запропонували на вибір в одній руці готову істину, а в другій – тільки шлях до істини, то він без вагання вибрав би останній» [4, с.29].

Управління навчальною діяльністю з боку вчителя при реалізації активних методів навчання здійснюється таким чином, що педагогічне управління переходить у самоуправління учнів. Основні правила такого переходу:

1. Усе, що учні можуть виконати без допомоги, мають виконати самостійно. О. Музиченко пише: «Питаючи учнів і ждучи після цього від них самостійної праці, учитель робить так саме як би робив ватажок війська, котрий спершу наказує обеззброїти своїх козаків, а потім битися з ворогом». Для забезпечення активності методу навчання, на його думку, «питання про питання треба поставити під питання» [3].

2. Учитель має сублімувати інтерес дитини до пізнавальної активності, але «залишатися закулісним організатором, який не сполохує самостійність учня, але веде її по наміченому шляху», - пише вчений [3, с.41].

Підсумовуючи сказане, виділимо основні ідеї про розвиток дитячої особистості, що зберігають своє значення для сучасної шкільної освіти в Україні: творчість, самостійна думка учня, самодіяльність, можливість самовизначення, самостійного розвитку своїх здібностей, мінімум вербалізму, пригнічуваної авторитетності вчителя.

Література:

1. Дусавицкий А. Развивающее образование и открытое общество / А. Дусавицкий // Директор школы. – 2003. – Вып. №4. – С. 26-31.
2. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М., 1981. – 200 с.
3. Музыченко А.Ф. Чтение и культура слова в современной школе. – М., 1930. – 55 с.
4. Музыченко О.Ф. Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці. – К., 1919. – 109 с.
5. Паламарчук В. Навчаючи, розвивати і виховувати / В. Паламарчук // Директор школи. – 2004. – Вип. №12. – С. 6-9.
6. Репкин В. Что такое развивающее обучение? / В. Репкин // Директор школы. – 2003. – Вып. №4. – С. 18-21.

Стаття присвячена проблемам виховання розуму дитини, розвитку його творчого потенціалу в процесі самостійної пізнавальної діяльності.

Ключові слова: самостійність, розвиток, саморозвиток.

Статья посвящена проблемам умственного воспитания ребенка, развития его творческого потенциала в процессе самостоятельной познавательной деятельности.

Ключевые слова: самостоятельность, развитие, саморазвитие.

The article is devoted to the problems of mental up-bringing of the child, his/her creative potential development during the cognitive, self-confident activities of the personality.

Key words: self-confidence, development, self-development.

УДК 378.147.82 : 378.146

ББК 74.58

О.В. Штельмах
м. Кривий Ріг, Україна

ГРА В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЯК ОДИН ІЗ ЕТАПІВ ПРОВЕДЕННЯ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

Дослідження структури навчальної діяльності школяра незмінно підкреслюють потребу наявності у нього компоненту мотивації, тобто бажання діяти активно, переборювати труднощі, наполегливо просуватись до кінцевої мети, вчитися з повною віддачею сил. Одним із шляхів породження мотивації в учня є саме процес зацікавлення новим матеріалом, іншими словами, основною задачею вчителя є породити в учня інтерес як до вивчення теми, так і до узагальнення матеріалу з певної теми.

Багато дослідників (Н. Амінов, М. Косьяненко, В. Крутецький, Т. Шамова та ін.) вказують на те, що інтерес в усіх його виглядах і на всіх етапах розвитку характеризується трьома обов'язковими моментами:

- позитивною емоцією по відношенню до діяльності;
- наявністю пізнавальної сторони цієї емоції;
- наявністю безпосереднього мотиву, що іде від самої діяльності.

Постає питання: «Як же знайти засіб, який би залучив школяра до навчальної діяльності, який би дозволив йому відчувати радість пізнання?» Могутнім інструментом у вирішенні цього питання постає саме ігрова діяльність, яка супроводжує людину від самого раннього дитинства, весь шкільний вік та й загалом усе її життя. Саме тому дослідження впливу ігрової діяльності учнів на пізнавальну активність при вивченні іноземної мови є актуальним і сучасним.

Явище гри – провідного виду діяльності – здавна привертало увагу вчених, філософів, культурологів, психологів, педагогів. Психологічні механізми ігрової діяльності спираються на фундаментальні потреби особистості у самоствердженні, самовизначенні, саморегуляції.

Вивченням гри як психологічного феномена займалися Е. Берн, К. Блер, Л. Виготський, К. Гросс, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, К. Міллер, І. Сікорський, Г. Спенсер, Д. Узнадзе, З. Фрейд і багато інших.

У педагогіці вивченням ігрових технологій займалися такі вчені як М. Гриньова, Г. Науменко, М. Пометун, Л. Приноженко, Г. Селевко, Г. Щукіна та інші.

Програма дослідно-експериментальної роботи передбачала створення ігрових ситуацій на уроках англійської мови в середній школі, врахування рівня готовності школярів до іншомовного спілкування, створення сприятливого психологічного клімату на уроці.

Граючись на уроці, ми намагалися, щоб учні були психологічно розкуті, що сприяє вияву їхніх творчих здібностей, нівелює негативне ставлення до об'єктивно складної навчальної праці, допомагає їм перенестись у світ дитинства, не зважаючи на їхній вік і складність навчального завдання. Порівняно з іншими формами навчання й виховання, гра краща в тому плані, що вона досягає своєї мети непомітно для школяра, тобто не потребує ніяких способів насильства над особистістю учня.

Таким чином, підсумовуючи все вище сказане, можемо зазначити, що гра у навчальному процесі створює мотивацію, близьку до природної, збуджує інтерес, підвищує рівень навчальної праці, розвиває комунікативні навички.

Незважаючи на всю привабливість використання ігрової діяльності у навчальному процесі, необхідно зазначити, що ігри доречні й ефективні не на всіх уроках. Неприродною буде, наприклад, ігрова тестова або контрольна робота чи гра на весь урок під час вивчення зовсім нового матеріалу. На таких уроках ми використовували ігропаузи для актуалізації знань і зняття стресових проявів.

Окрім того, існує висока ймовірність проведення безпосереднього моніторингу у вигляді гри, що ми використовували під час дослідно-експериментальної роботи.

Здавалося б, як можна поєднати гру та моніторинг, адже це, з одного боку, - діаметрально різні поняття. Гра за своєю суттю є однією з найважливіших сфер у життєдіяльності учня, разом із працею, навчанням, мистецтвом, спортом вона забезпечує необхідні емоційні умови для всебічного, гармонійного розвитку особистості. Моніторинг же, у свою чергу, за визначенням Р. Яковлевої, є спеціальною системою безперервного і тривалого спостереження, контролю, оцінювання стану системи, а також прогнозування на підставі одержаних об'єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку. Але, з іншого боку, на відміну від ігор взагалі, гра на уроках іноземної мови має істотну ознаку – чітко поставлену мету з орієнтацією на відповідні очікувані результати, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді і характеризуватися навчально-пізнавальною спрямованістю, тобто можуть відображатися у певних зафіксованих матеріалах (документах).

Під час експериментального навчання ми скористалися рекомендаціями Р. Яковлевої і використали наступні заходи [6, с.14]:

- домашню підготовку питань до теми, що вивчається;
- складання питань на уроці до теми, що вивчається, за фіксований час;
- відповіді на запитання під час взаємоопитування;
- аналіз відповідей учнів на уроці;
- оцінювання відповідей учнів з його обґрунтуванням;
- визначення помилок у відповідях учнів;
- обґрунтування зниження вчителем оцінки учню;
- перевірку та оцінювання письмових робіт під час поточного контролю;
- самооцінку та взаємооцінку.

Окрім того, враховуючи те, що дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених

умовах, що відтворюють реальну обстановку, ми під час гри пам'ятали про те, що гра включає ряд етапів:

- а) вибір теми гри;
- б) визначення мети й завдань гри;
- в) підготовку і проведення гри (повідомлення учням теми гри, підготовку наочності, лінгафонного супроводу проведення гри, підбиття підсумків).

Під час проведення гри ми намагалися оцінити навчальні досягнення учнів. Ми керувалися рекомендаціями І. Лернера стосовно оцінки рівня навчальних досягнень:

1) повнота знань – кількість знань про об'єкт, що вивчається, передбачений навчальною програмою;

2) ґрунтовність знань – кількість усвідомлених учнем суттєвих взаємозв'язків даних знань;

3) оперативність застосування – готовність до уміння учня застосовувати знання у стандартних і змінених ситуаціях;

4) гнучкість знань – швидкість знаходження варіативних способів застосування знань відповідно до зміни ситуації;

5) конкретність і узагальненість знань – здатність відносити конкретні знання під узагальнені;

6) систематичність і системність знань - усвідомлення учнями послідовності знань, їх відмінність від інших у якості базових знань, усвідомлення сукупності знань, структура яких відповідає структурі наукової теорії;

7) усвідомленість знань – бачення учнем взаємозв'язків між знаннями, а також шляхів одержання знань.

Під час оцінювання навчальних досягнень учнів ми поставили собі за мету виявити рівні засвоєння знань учнями, скориставшись при цьому досвідом роботи науковців. Так, В. Безпалько рекомендує оцінювати навчальні досягнення за чотирма рівнями засвоєння знань:

- 1) розпізнавання, ознайомлення;
- 2) репродуктивні знання (відтворення матеріалу);
- 3) продуктивні (застосування нового матеріалу на практиці);
- 4) творчий рівень (пошук інформації на базі одержаних раніше знань).

І. Симонов виділяє 5 рівнів засвоєння знань:

- 1) пізнання;
- 2) запам'ятовування;
- 3) розуміння;
- 4) прості вміння і навички;
- 5) застосування системи понять.

Але в дослідно-експериментальній роботі ми скористалися рівнями оцінювання навчальних досягнень учнів, запропонованих Б. Блумом:

- 1) знання;
- 2) розуміння;
- 3) застосування;
- 4) аналіз;
- 5) синтез;
- 6) оцінка.

Для полегшення аналізу, синтезу та виведення кінцевої оцінки при застосуванні ігрової діяльності на уроках іноземної мови ми використовували карту особистих досягнень класу з певної теми, загальний вигляд якої можна зобразити наступним чином:

Таблиця 1

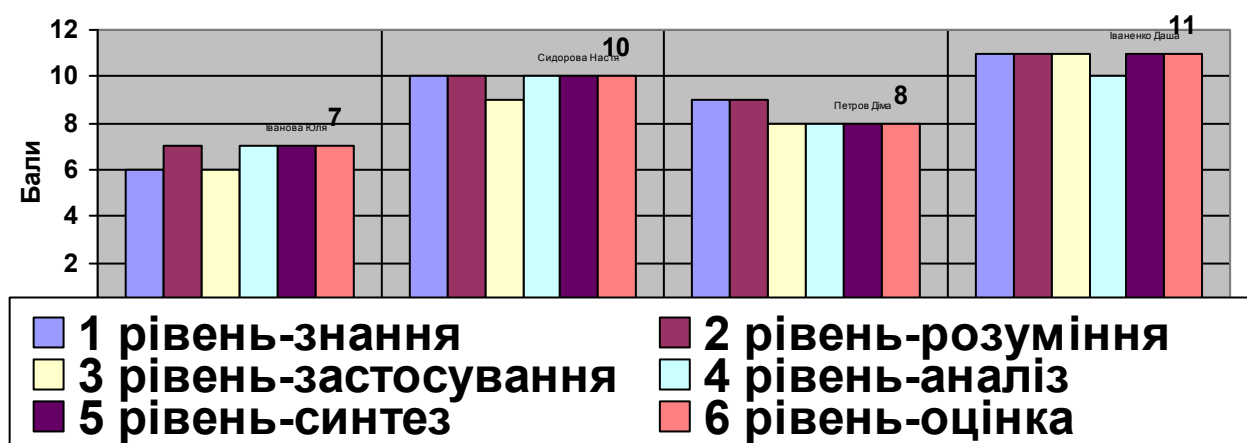
Карта особистих досягнень учнів класу

Дата проведення	Прізвище та ім'я учня	Вид ігрової діяльності	Максимальна к-сть балів	Отриманий бал	Чому такий результат	Корекція
Разом за тему						

У своїй дослідно-експериментальній роботі ми користувалися гістограмою рівнів навчальних досягнень учнів з певної теми для наочного відображення реальної ситуації успішності школярів.

Таблиця 2

Гістограма рівнів успішності учнів з певної теми



При організації та під час проведення ігрової діяльності ми враховували її особливості, котрі відзначає у своїх роботах Л. Кондрашова [2, с.57-58]:

1) центр тяжіння ігрової перспективи переноситься на особу школяра; навчальна інформація розглядається як засіб розвитку індивідуальності; вся система ігрових перспектив (цілей) направлена на створення умов для прояву пізнавальних і комунікативних здібностей учнів;

2) особистісне сприйняття перспективних ліній гри; забезпечення умов для самоствердження і самовираження учня;

3) організація пізнавальної і комунікативної діяльності на заняттях у формі імітаційно-ігрової моделі, заснованої на взаємодії, співпраці і співтворчості її учасників; основою взаємодії в грі є спілкування, що надає можливість у грі порівнювати себе з іншими, стверджуватися в своїх можливостях і здібностях, відстоювати своє «Я»;

4) змістовна сторона гри передбачає актуальність, новизну навчальної інформації, зацікавленість, емоційність, порівняння й аналогії, ефект парадоксальності;

5) кожен учасник гри, виконавець конкретної ролі чітко представляє свої функції і способи їх виконання;

6) у ході гри створюється «груповий ефект», але при інтелектуальній активності кожного учня, коли кожен виступає активним виконавцем запропонованої йому ролі;

7) на заняттях використовуються лише ті ігрові завдання-ролі, які максимально враховують пізнавальний і комунікативний досвід учнів, їх можливості;

8) забезпечується психологічний комфорт кожному учневі, коли позитивні емоції переважають над негативними, ситуації успіху над невдачами.

На уроках іноземної мови ми використовували різноманітні види ігор з метою урізноманітнення навчального матеріалу, зацікавлення учнів і пожвавлення учнів на уроці. Так, прикладом буквенної гри [3, с.34-40] (WordGame, LanguagePuzzle), яку ми використовували на початковому етапі для кращого засвоєння лексичних одиниць і перетворення пасивного мінімуму в активний, може слугувати гра «Зіпсований телефон» («Gossip») або виділення паліндромів (слів, що читаються однаково зліва направо і навпаки, наприклад, «refer»), анаграм (слів або словосполучень, утворених перестановкою букв, які складають інше слово чи словосполучення, наприклад, team-meat-mate), логогрифів (треба відшукати загадане слово і утворити від нього нові слова шляхом перетворення і відкидання окремих букв або складів), ребусів, арифмогрифів (відгадування слів чи тексту, де букви зашифровані цифрами. Одна цифра замінює іншу в алфавіті від 0 до 9).

На основному етапі з вивчення теми «Зовнішність людини» ми застосовували музичні ігри [5, с. 43-46], які активізують використання назв людського тіла та дієслів руху:

Here we go Looby – Loo,
Here we go Looby –Light,
Here we go Looby – Loo,
All on a Saturday night.
I put my right hand in,
I put my right hand out,
I put my right hand a shake, snake, snake
And turn myself about.

На завершальному етапі вивчення певної теми ми використовували рольові ігри для систематизації навчального матеріалу. Такі ігри сприяють вільному та усвідомленому оволодінню іноземної мови, весь навчальний час при такій грі відведено на мовленнєву практику, окрім того, така гра сприяє ознайомленню учнів із технологією театру, хоч і в елементарному своєму прояві. Прикладом такої гри може слугувати рольова гра «Дискусія між українськими та англійськими однолітками». Половина класу бере на себе роль українських школярів, інші учні – «гості зі Сполучених Штатів Америки». Українські учні розповідають «закордонним гостям» про свою країну, її географічне положення, столицю, традиції, права та обов'язки громадян України, а також називають і доводять усі переваги України над іншими країнами, зокрема над США, інші роблять аналогічне. І саме та група учасників, яка доведе кращість, першість своєї країни, одержить певну винагороду.

Кожен «українець» і кожен «гість» повинні задати хоча б одне запитання і дати відповідь хоча б на одне запитання. Після проведення гри доцільно провести так звану «роботу над помилками», тобто, що вдалося реалізувати, а що ні, які лексичні та синтаксичні помилки були зроблені учнями, обов'язково треба записати на дошці правильний варіант слова чи граматичну структуру.

Отже, ігрова діяльність є дуже важливою у навчальному процесі. За допомогою гри створюється дружня атмосфера, вона сприяє вирівнюванню знань учнів, тобто «слабші» школярі підтягуються до більш «сильних», тому можна стверджувати, що гра є одним із основних етапів проведення моніторингу навчальних досягнень учнів з іноземної мови.

Література:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник/Гончаренко С.У. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Процесс обучения в высшей школе : уч. пособие/Л.В.Кондрашова.- Кривой Рог: КГПУ, 2007.-318 с.
3. Савченко О.Я. Використання буквених ігор в навчанні англійської мови/О.Я.Савченко//Іноземні мови. 2001 - № 1. С. 34-40.
4. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мінськ: Современное слово, 2001 – 928 с.
5. Черниш В.В. Пісенні ігри англійською мовою/В.В.Черниш// Іноземні мови. – 2000. -№3. - С. 43-46.
6. Яковлева Р.С. Моніторинг: практика впровадження//Яковлева Р.С., Денисова Н.В., Коваленко О.В. та ін.- К.:Вид-во «Плеяда», 2005.-112 с.

У статті розглянуто ігрову діяльність як один з етапів проведення моніторингу навчальних досягнень учнів.

Ключові слова: гра, рівні засвоєння знань, моніторинг, оцінювання.

В статье рассмотрено игровую деятельность как один из этапов проведения мониторинга учебных достижений учащихся.

Ключевые слова: игра, уровни усвоения знаний, мониторинг, оценивание.

In the article playing activity is considered as one of the stages of leadthrough of monitoring of educational achievements of pupils.

Keywords: game, levels of mastering of knowledge, monitoring, evaluation.

УДК 372.854.026
ББК 74.200

В.А. Яковлева
м. Київ, Україна

СУЧАСНИЙ СТАН ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ В ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ І СОЦІАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ СВІТУ

Актуальність і стан дослідження проблеми. Проблема розвитку пізнавальної самостійності учнів при вивченні соціальної й економічної географії світу значною мірою реалізована у практиці педагогічної діяльності вчителів в Україні. Вони творчо осмислюють можливості географії у розвитку методики формування пізнавальної самостійності старшокласників. У процесі дослідження нами проаналізовано науково-методичну діяльність вчителів географії й основ економіки у різних регіонах України. Так, В. Кость, вчитель географії гімназії № 21 м. Луцька покладає процес розвитку пізнавальної самостійності старшокласників при вивченні географії на формування у них ключових компетенцій [4]. При цьому педагог застосовує притаманні розроблені нами трикомпонентній технології ігрові технології (наприклад, географічну гру «Що? Де? Коли?»), уроки-конференції, уроки захисту власної думки тощо. Валентина Миколаївна Кость вважає базовими вміннями старшокласників у процесі вивчення географії вміння моделювати навчальну інформацію, складати схеми, проектувати символи за допомогою прийомів відтворення, узагальнення, прогнозування. Застосування ігрових технологій характеризує також методичні підходи до викладання соціальної й економічної географії світу з боку вчителя географії ЗОШ № 67 м. Києва Г. Орищенко [7] та ін. Ігрові форми роботи у вигляді уроків-прес-конференцій реалізує у своїй діяльності С. Єгорова – вчитель географії Купальської ЗОШ Хмельницької області [2]. Такий урок передбачає самостійну підготовку учнів до нього в групах демографів, істориків, географів, економістів, тобто дає можливість розвивати пізнавальну самостійність старшокласників, реалізуючи при цьому міжпредметні зв'язки.

Вчитель географії й основ економіки Смілянської ЗОШ №11 Черкаської області Н. Павлюк використовує на уроках соціально-економічної географії світу інтерактивні форми роботи – презентації виконаних самостійно учнями робіт, роботу в малих групах,

експрес-опитування, роботу експертної групи, що складається з 3-4 учнів, для оцінювання самостійної пошукової діяльності учнів під час підготовки до уроку [8]. Учні також готують короткі повідомлення для виголошення на уроці, застосовуючи пошукові методи роботи.

Вчитель Високопільської ЗОШ №1 Житомирської області П. Пухтаєвич першорядну увагу приділяє застосуванню на уроках соціальної й економічної географії світу комп'ютерних технологій. Педагог-методист вважає, що можливості комп'ютера на уроках географії досить потужні, а саме: демонстрація об'єктів; моделювання географічних процесів; виконання старшокласниками практичних робіт (з побудовою графіків, діаграм, схем); перевірка знань старшокласників (комп'ютерні тестові завдання); виконання презентацій (з допомогою програми PowerPoint), яке може відбуватися, на думку педагога, як самими учнями, так і з допомогою вчителів географії й інформатики; самостійна пошукова робота старшокласників в мережі Інтернет [9]. П. Пухтаєвич пропонує педагогам та учням використати дібрані ним 39 веб-сайтів з географічної проблематики. Зауважимо принагідно, що із запропонованим ним ресурсів лише 5 – розроблені в Україні, інші – російські ресурси (22), німецькомовні (10) та англomовні (2).

Вчитель географії й основ економіки Полянської гімназії №3 Черкаської області С. Коломийчук пропонує пов'язати викладання соціальної й економічної географії світу з вивченням учнями основ інформатики, справедливо вважаючи, що при цьому пізнавальна самостійність старшокласників буде розвиватися краще [3]. При цьому метою таких бінарних уроків педагог вважає формування в старшокласників умінь та навички аналізувати і систематизувати, висловлювати свої думки та ідеї, захищати свої позиції, формулювати проблемні запитання та самостійно шукати на них відповіді. Схожий підхід пропонують застосовувати для розвитку пізнавальної самостійності учнів вчителі з Луганської спеціалізованої школи №5 О.Криворотова та О.Лукашевич, практикуючи інтегровані уроки географії та хімії [5].

Частина вчителів географії, чий досвід було вивчено в ході дослідження, пов'язує розвиток пізнавальної самостійності учнів, зі створенням інноваційного навчально-методичного забезпечення, переважно у вигляді інформаційно-технологічних продуктів (комп'ютерних програм, презентацій, електронних атласів) та робочих зошитів. До прихильників такого шляху формування пізнавальної самостійності ми віднесли вчительку географії й основ економіки ЗОШ № 6 м. Кіровограда Т. Волошину, С. Коріненко (Дзержинська ЗОШ №16 Донецької області), Г. Савлук (Суботцівська ЗОШ Знам'янського району Кіровоградської області), Л. Сушик (ЗОШ №22 м. Луцька) та ін. Самостійні індивідуально-групові форми роботи на уроці географії (в тому числі із застосуванням методу дискусії) практикує учитель географії та економіки Харцизького різнопрофільного ліцею Донецької області В. Локтіонов [6].

Розглянуті нами теоретико-методичні положення щодо формування пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення економічної і соціальної географії світу передбачають експериментальну перевірку отриманих нами шляхом теоретичного узагальнення та вивчення практичного досвіду положень. З цією метою нами було організовано і проведено педагогічний експеримент.

Програма педагогічного експерименту з дослідження шляхів і методів формування пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення соціальної географії складалася з таких компонентів:

- 1) Визначення об'єкта і предмета дослідження.
- 2) З'ясування мети і завдань дослідження.
- 3) Висунення робочої гіпотези.
- 4) Визначення тривалості, місця проведення експерименту, його обсягу.
- 5) Вибір експериментальних і контрольних класів.
- 6) Аналіз і розробка необхідних матеріалів для забезпечення проведення експерименту.
- 7) Вибір критеріїв оцінки і методів обробки результатів.

8) Розробка методики спостереження за ходом експерименту.

9) Аналіз результатів, інтерпретація експерименту, обґрунтування методичних рекомендацій та загальні висновки [1].

Відповідно представленому алгоритму розкриємо програму нашого педагогічного експерименту.

Об'єктом дослідження виступає процес вивчення економічної і соціальної географії світу у школі, предметом – методи і модель формування пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення економічної і соціальної географії світу в школі.

Метою педагогічного експерименту є перевірка ефективності методів і моделі формування пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення економічної і соціальної географії світу у школі; завдання полягають у: дослідженні рівня пізнавальної самостійності учнів загальноосвітніх шкіл, виявленні кореляції рівня пізнавальної самостійності учнів з рівнем їх навчальної мотивації, перевірці ефективності авторської методики вивчення економічної і соціальної географії світу. Педагогічний експеримент відбувався у три етапи, кожний з яких був спрямований на реалізацію поставлених завдань. Загалом, педагогічний експеримент являє собою наукове дослідження процесу навчання економічної і соціальної географії світу з метою перевірки правильності наукової гіпотези. Гіпотеза нашого дослідження полягає у тому, що рівень пізнавальної самостійності учнів тісно корелює з рівнем їх навчальної мотивації і може бути підвищений шляхом введення моделі пізнавальної самостійності учнів у процесі навчання економічної і соціальної географії світу. Суттєвою ознакою педагогічного експерименту, яка відрізняє його від спостереження, є активне втручання у ситуацію дослідника (у нашому випадку – впровадження моделі пізнавальної самостійності учнів у процесі навчання економічної і соціальної географії світу), який здійснює маніпулювання однією або кількома змінними (умовами) і реєструє супутні зміни у поведінці об'єкта, що вивчається (у нашому дослідженні – зміна рівня пізнавальної самостійності старшокласників). Змінними факторами у нашому педагогічному експерименті ми вважаємо спеціальним чином організовані методи і форми вивчення соціальної географії, відображені у моделі пізнавальної самостійності учнів у процесі навчання економічної і соціальної географії світу; очікувані зміни у поведінці досліджуваного об'єкта (учнів експериментальних класів) – це зростання рівня пізнавальної самостійності і навчальної мотивації.

Експеримент тривав протягом 2005-2009 рр. і охоплював три етапи.

На *першому* (констатувальному – 2005-2007 рр.) етапі нами вивчалася стан досліджуваної проблеми у практиці вивчення географії у школі, фіксувався рівень навчальної діяльності, мотивації та пізнавальної самостійності учнів, відбувався поділ досліджуваних на контрольну і експериментальну групи, проектувалася модель пізнавальної самостійності учнів у процесі навчання економічної і соціальної географії світу.

На *другому* (формуальному або навчальному – 2007-2008 рр.) етапі у навчально-виховний процес експериментальних груп впроваджувалася модель пізнавальної самостійності учнів у процесі навчання економічної і соціальної географії світу, методи, методика з метою вивчення змін у рівні пізнавальної самостійності учнів та доведення ефективності запропонованої системи роботи.

На *третьому* (підсумковому – 2008-2009 рр.) етапі повторно проводилося вимірювання рівня навчальної діяльності, мотивації та пізнавальної самостійності учнів контрольної і експериментальної груп, відслідковувалася наявність кореляційного зв'язку між рівнем навчальної мотивації та рівнем пізнавальної самостійності, отримані результати перевірялися методами математичної статистики, оформлювалися результати дослідження.

Всього дослідженням у 2005-2009 роках було охоплено 522 особи (34 вчителі, 488 учнів). У тому числі, у формуальному етапі педагогічного експерименту брали участь 172 учня, з них: 85 – у експериментальних групах та 87 – у контрольних.

Поділ учнів на контрольну і експериментальну групу відбувався таким чином, щоб в обох групах показники якості знань з курсу географії були приблизно однаковими, задля досягнення надійності отриманих результатів.

Задля визначення рівня сформованості пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення економічної і соціальної географії світу необхідно створити систему критеріїв та показників, які дозволять поділити учнів на три групи: з початковим, достатнім та високим рівнями пізнавальної самостійності.

До критеріїв сформованості пізнавальної самостійності ми віднесли:

Мотиваційний критерій – характеризує рівень навчальної мотивації у вивченні географії зокрема і у навчанні загалом; показниками цього критерію виступають: стійкий інтерес до навчання, стійкий інтерес до вивчення економічної і соціальної географії світу, високий рівень розвитку пізнавальних потреб, спрямованість особистості на використання набутих знань, умінь та навичок у майбутній професійній діяльності та життєдіяльності.

Когнітивний критерій – визначає рівень розвитку пізнавальних процесів учнів та характеризує набуті у ході навчально-виховного процесу знання, уміння та навички; розкривається через сукупність показників: розвиненість пізнавальних інтересів (тобто самостійне опрацювання додаткової літератури за темою уроку, участь у роботі МАН – малої академії наук, підготовка додаткових повідомлень рефератів, тощо), стійкість отриманих знань (наприклад, вміння переносити набуті знання і навички з інших дисциплін або попередніх тем у процес оволодіння новими знаннями), вміння застосовувати набуті знання, уміння та навички у нових ситуаціях (як-от: при вирішенні нестандартних завдань з економічної і соціальної географії світу), прагнення до самостійності.

Особистісний критерій – відповідає рівню розвитку особистості учня, що відображається на характері його навчальної діяльності; характеризується сукупністю показників: тип нервової системи, самостійність, розвиток сприймання, уявлення, пам'яті, мислення, уваги, ерудованість, організованість, старанність, особливості нахилів дитини.

Діяльнісний критерій – розкриває рівень пізнавальної та творчої активності учнів; характеризується такою системою показників: участь у навчальному і позанавчальному процесах, рівень успішності у навчанні (загалом, тобто поточні і підсумкові оцінки за усі навчальні предмети), якість знань з економічної і соціальної географії світу, участь та перемога у конкурсах, олімпіадах тощо, якість виконання самостійних контрольних робіт і творчих завдань, засвоєння економіко-географічних понять, закономірностей і явищ та їх застосування у міжпредметних зв'язках.

Рефлексивний критерій – встановлює рівень усвідомлення учнями своїх потреб, інтересів та досягнень у вивченні економічної і соціальної географії світу; виділяється через такі показники: критичність, усвідомлення особистісних переваг та недоліків, вміння, розраховувати на власні сили, вміння планувати свою роботу, правильна оцінка вимог учителя та власної пізнавальної активності і самостійності, адекватна самооцінка.

Розкрита система критеріїв та показників дозволяє виокремити рівні пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення економічної і соціальної географії світу.

Високий рівень пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення економічної і соціальної географії світу характеризується повною самостійністю у навчанні, свідомою цілеспрямованою мотивацією у вивченні дисципліни, самостійним висунуванням цілей та завдань пізнавальної діяльності, високим рівнем творчості та розвинутою рефлексією пізнавальної діяльності, пізнавальною активністю.

Достатній рівень пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення економічної і соціальної географії світу визначається частковою самостійністю у навчанні, вибірковою навчальною мотивацією у вивченні окремих дисциплін і тем, підбором методів самостійної діяльності для розв'язання висунутих педагогом пізнавальних завдань, середнім рівнем творчості, недостатнім розвитком рефлексії, частковою пізнавальною активністю.

Початковий рівень пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення економічної і соціальної географії світу вирізняється відсутністю самостійності у навчанні, нерозвинутою або слабко розвинутою навчальною мотивацією, алгоритмічним рівнем оволодіння знаннями та способами дій, невмінням самостійно ставити пізнавальні завдання та підбирати шляхи їх розв'язання, низьким рівнем творчості та рефлексії, пасивністю.

Діагностичний інструментарій педагогічного експерименту склали такі методики:

Тест-опитувальник МУН (використовується для визначення типу навчальної мотивації старшокласників; відповідає мотиваційному критерію сформованості пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення економічної і соціальної географії світу);

Методика «Поріг активності» (дозволяє виявити рівень активності, рішучості та наполегливості у шкільному навчанні; відповідає діяльнісному критерію сформованості пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення економічної і соціальної географії світу);

Виявлення якості знань з курсу економічної і соціальної географії світу (спрямований на фіксацію та відображення кількісних і якісних академічних успіхів учнів; відповідає когнітивному критерію сформованості пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення економічної і соціальної географії світу);

Опитувальник функціонального стану в навчальній та трудовій діяльності (дає можливість вивчити суб'єктивні емоційні реакції, самопочуття, результативність у процесі вирішення навчальних завдань та засвоєння матеріалу; відповідає особистісному критерію сформованості пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення економічної і соціальної географії світу).

Розглянемо отримані результати дослідження на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

Відповідно до тесту-опитувальника МУН результати учасників контрольної і експериментальної груп розподілилися таким чином (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл респондентів контрольної і експериментальної груп за типом мотивації у навчанні на констатувальному етапі педагогічного експерименту	Тип мотивації	Експериментальна група		Контрольна група	
		к-сть	у %	к-сть	у %
1	Мотивація успіху	17	20,0	18	20,7
2	Мотивація страху невдач	33	38,8	39	44,8
3	Мотивація не виражена	35	41,2	30	34,5
Всього		85	100	87	100

Таким чином, здобуті на констатувальному етапі педагогічного експерименту результати рівнів мотивації школярів засвідчують про наявність тенденції до мотивації страху невдач у навчальній діяльності (38,8% досліджуваних експериментальної групи і 44,8% досліджуваних контрольної групи); крім того, значна частина старшокласників (41,2% і 34,5% відповідно) мають не виражений тип мотивації, що також свідчить про низький рівень сформованості навчальної мотивації і вимагає цілеспрямованого педагогічного впливу.

Користуючись методикою «Поріг активності» ми хотіли визначити ступінь активності школярів у подоланні труднощів, з якими вони

Таблиця 2

Розподіл респондентів контрольної і експериментальної груп за рівнями активності у навчанні на констатувальному етапі педагогічного експерименту

№	Рівень активності	Експериментальна група		Контрольна група	
		к-сть	у %	к-сть	у %
1	Високий	15	17,7	20	23,0
2	Середній	54	63,5	47	54,0
3	Низький	16	18,8	20	23,0
Всього		85	100	87	100

З таблиці 2 видно, що найбільша кількість виборів старшокласників за методикою «Поріг активності» припадає на середній рівень активності у досліджуваних обох груп (63,% експериментальної та 54% контрольної). Однак достатньо низькими залишаються показники високого рівня активності у пізнавальній діяльності (17,7% учнів експериментальної групи і 23,0% школярів контрольної групи). На нашу думку, така ситуація вимагає спеціально організованої дидактичної системи, одним із завдань якої виступатиме формування пізнавальної активності як передумови розвитку пізнавальної самостійності.

Наступною досліджуваною нами характеристикою пізнавальної самостійності виступає виявлення якості знань з курсу економічної і соціальної географії світу, водночас, для можливості порівняння успішності школярів з різних дисциплін, нами здійснювалася фіксація загальної навчальної успішності досліджуваних контрольної і експериментальної груп (див. табл. 3).

Таблиця 3

Розподіл респондентів контрольної і експериментальної груп за якістю знань з економічної і соціальної географії світу та загалом на констатувальному етапі педагогічного експерименту

№	Якість знань	Експериментальна група				Контрольна група			
		географія		загальна		географія		загальна	
		к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %	к-сть	у %
1	9-12 балів	37	43,5	31	36,5	41	47,1	30	34,5
2	5-8 балів	46	54,1	50	58,8	45	51,7	53	60,9
3	1-4 бали	2	2,4	4	4,7	1	1,2	4	4,6
Всього		85	100	85	100	87	100	87	100

У стовпчику «загальна» представленої таблиці ми відобразили усереднені результати успішності учнів контрольної і експериментальної груп за усіма предметами, керуючись двома мотивами: для порівняння результатів з економічної і соціальної географії світу з іншими дисциплінами; для можливості відстеження впливу формуального етапу експерименту на загальні показники успішності і якості знань школярів. Найбільша частина результатів припадає на середній рівень якості знань (за 12-ти бальною шкалою оцінювання від 5 до 8), незначна частка відповідає низькій якості знань (2,4% учнів експериментальної групи і 1,2% - контрольної групи). У аналізі загальної успішності і якості знань старшокласників простежується тенденція до більш значного розподілу у частині низького рівня.

Результати усіх проведених методик дають можливість, відповідно до розроблених критеріїв, відобразити рівень пізнавальної самостійності старшокласників контрольної і експериментальної груп (табл. 4).

Таблиця 4

Розподіл респондентів контрольної і експериментальної груп за рівнями пізнавальної самостійності на констатувальному етапі педагогічного експерименту

№	Рівень пізнавальної самостійності	Експериментальна група		Контрольна група	
		к-сть	у %	к-сть	у %
1	Високий	10	11,8	11	12,6
2	Достатній	38	44,7	34	39,1
3	Початковий	37	43,5	42	48,3
Всього		85	100	87	100

Висновки. Таким чином, переважній частині досліджуваних старшокласників притаманний достатній (39,1% учнів експериментальної групи; 44,7% учнів контрольної групи) і початковий (48,3% і 43,5% відповідно). Це, на нашу думку, відображає стан навчально-виховного процесу у середній школі, який орієнтований на забезпечення інших завдань освіти і вимагає впровадження у процес вивчення економічної і соціальної географії світу моделі пізнавальної самостійності учнів у процесі навчання економічної і соціальної географії світу, яка була апробована на формуальному етапі експерименту.

Література:

1. Дубасенюк О. А. Основи теорії і практики професійної і виховної діяльності / О. А. Дубасенюк. — Житомир : Житомир. держ. пед. ін-т, 1995. — 187 с.
2. Сторова С. Урок-прес-конференція на тему «Ми пізнаємо Італію» / Світлана Сторова // Географія й основи економіки в школі. — 2008. — № 6. — С. 9—13.
3. Коломийчук С. В. Географія світових природних ресурсів. 10 клас. Бінарний урок з географії та інформатики / С. В. Коломийчук // Географія. — 2009. — №13-14 (137-138). — С. 38—41.
4. Кость В. Стратегії режисури компетентісно орієнтованого уроку географії / Валентина Кость // Географія та основи економіки в школі. — 2009. — № 5. — С. 22—25.
5. Криворотова О. В. Хімічна промисловість. 10 клас. Відкритий урок / О. В. Криворотова, О. В. Лукашевич // Географія. — 2009. — №20 (144). — С. 35—37.
6. Локтіонов В. Урок на тему «Країни Латинської Америки. Регіональний огляд» / Віталій Локтіонов // Географія та основи економіки в школі. — 2008. — № 4. — С. 19—21.
7. Орищенко Г. Фрагмент уроку на тему «Подорож до Єгипту» / Галина Орищенко // Географія та основи економіки в школі. — 2008. — № 3. — С. 36—38.
8. Павлюк Н. Н. Аргентина. 10 клас. Відкритий урок / Н. Н. Павлюк // Географія. — 2009. — №6 (130). — С. 25—33.
9. Пухтаєвич П. Р. Комп'ютер на уроці географії / П. Р. Пухтаєвич // Географія. — 2009. — №8 (132). — С. 11—14.

У статті розглянуто науково-методичну діяльність вчителів географії й основ економіки у різних регіонах України та теоретико-методичні положення щодо формування пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення соціальної та економічної географії світу

Ключові слова: пізнавальна самостійність, ігрові технології, комп'ютерні технології, педагогічний експеримент.

В статье рассмотрена научно-методическая деятельность учителей географии и основ экономики в разных регионах Украины и теоретико-методические положения формирования познавательной самостоятельности учеников в процессе изучения социальной и экономической географии мира.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, игровые технологии, компьютерные технологии, педагогический эксперимент.

The article examines the scientific and methodological activities of teachers of geography and economic bases in different regions of Ukraine and the theoretical and methodological provisions for the formation of cognitive autonomy of students in the study of social and economic geography of the world

Keywords: cognitive independence, game technology, computer technology, educational experiment.

УДК[37.02:81-13]=512.19

ББК 81.2 Крмтат. – 5

Н.М. Яяева

г. Симферополь, АР Крым, Украина

КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРЫМСКОТАТАРСКОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Постановка проблемы. Основным государственным документом, который определяет объем и содержание учебного материала по крымскотатарскому языку в пятых классах, является Программа. Методические рекомендации, специальная учебно-методическая литература, учебные пособия как для курсового выбора, так и для профильного предмета отсутствуют. Поэтому учителям приходится самим разрабатывать методический и дидактический материал для достижения свободного владения крымскотатарскому языком в речевой деятельности учащихся.

Цель статьи. Проанализировать проблему реализации коммуникативного обучения крымскотатарской диалогической речи, опираясь на реальную практику школы.

Изложение основного материала. Обычно партнеры по общению прибегают к диалогизированию в типичных случаях:

- когда один из них испытывает дефицит в сведениях, а собеседник, как предполагается, компетентен в данной области и способен восполнить информационный пробел;

- когда разворачивание (раскрытие) сюжета, темы, не может быть реализовано одним собеседником в виду его языковой или мнемонической неспособности, дефицита сведений или в связи с необходимостью поэтапной проверки адекватности высказываемых положений;

- когда партнеры испытывают потребность во взаимном обмене мнениями, впечатлениями, переживаниями;

- когда существует необходимость согласовать различные подходы к решению конкретной проблемы, устранить разногласия, разрешить спор.

Реализуясь в рамках диалогического общения, диалогическая речь как чередование достаточно дробных высказываний граничит, с одной стороны, с началом или окончанием коммуникативного контакта, а с другой – монологическими вставками, с которыми она соединяется с помощью начальных или конечных предложений, имеющих диалогическую связанность.

Диалогическую речь следует рассматривать как коммуникативный акт, где имеет место смена ролей говорящего и слушающего. Однако в физическом плане диалогизирующие не обмениваются высказываниями, как это принято считать, а сопоставляют эти высказывания [1, с.54].

Диалог, как любой коммуникативный акт, протекает в конкретной ситуации общения и является ее продуктом. Между тем в иерархической структуре устного общения коммуникативная ситуация как его первичная ячейка существует не изолированно, а в рамках более крупных общностей, или сфер (например, в социально-бытовой, социально-культурной, общественной деятельности).

Коммуникативные ситуации в разных сферах и видах общения (индивидуальное общение, групповое, официальное и неофициальное, свободная беседа или деловой разговор) далеко не одинаковы по своей текстовой производительности, степени влияния на выбор темы, по глубине и характеру ее раскрытия, по другим параметрам речевого произведения. Так, все ситуации в социально-бытовой сфере в принципе однотемны (сравним: покупка хлеба в магазине, сдача обуви в ремонт, беседа на приеме у врача). Напротив, все ситуации в социально-культурной сфере, как правило, политемны, поскольку в любом общении речевая деятельность является самоцелью, необходимым средством поддержания должного уровня коммуникативной общности.

Ситуация общения должна включать четыре компонента в обстановку отношения между коммуникантами. Речевое побуждение и сам процесс диалогизирования, т.е. воспринимаемые партнерами высказывания собеседников.

Непринужденность речи создается компонентами ситуации (ситуативными параметрами, «находящимися в сложной иерархической зависимости: а) отсутствие официальных отношений между говорящими отношения нейтральные, близки-дружеские, родственные; параметр-отношения); б) отсутствие установки на сообщение, имеющее официальный характер (лекция, доклад, выступление на собрании, научное сообщение, ответ на экзамене и тому подобное; параметр-установка); в) отсутствие условий, нарушающих неформальность обстановки (параметр: обстановка)» [2, с.10].

Роль ситуации в устном общении сводится к тому, что она снимает все избыточные средства, которые в условиях письменного общения должны быть раскрыты в высказывании. Сошлемся здесь на высказывания В.Виноградова: «В речевой общественной практике разговорного обмена мыслями, в связи с конкретной ситуацией, при наличии мимики и жестов, как вспомогательных выразительных средств, при большой экспрессивной силе интонаций формируются структурные типы предложений, в которых отсутствует словесное выражение каких-нибудь отдельных членов, ясных из контекста и ситуаций... Такие предложения, в словесной ткани которых «не хватает» одного или нескольких членов, обычно называются неполными» [3, с.29].

Тесная связь разговорной речи с ситуацией проявляется в том, что в разговорной речи могут быть не выражены многие элементы сообщения, непосредственно содержащиеся в ситуации, сопровождающей речь. Так, например, фраза: «Ач, ялварам» («Открой, пожалуйста»), в которой не указан объект действия, вполне понятна, если говорящий держит в руках консервную банку; та же фраза будет понята иначе, если она произносится, когда в квартире раздастся звонок, - «Къапуны ач» («Открой дверь»). Следовательно, ситуация, как совокупность реальных временных, пространственных и предметных условий, является неким паралингвистическим средством устного общения, служит как бы своеобразным тематическим индексом всей коммуникации.

Для развертывания диалога важное значение имеет инициативная (первая) реплика. Она является и изначальным речевым стимулом, и носителем темы. Реакция партнера должна быть тематически согласованной, но точно прогнозировать, что он скажет, трудно. Непредсказуемость возрастает между второй и третьей репликами. У первого партнера может быть определенная программа, но она, как правило, сразу четко не раскрывается.

С коммуникативно-информационной точки зрения первые реплики могут быть сведены к следующим типам высказываний: 1) формулы социального общения (приветствия, выражения благодарности, извинения и т.д.); 2) запрос информации (вопрос, просьба сообщить что-либо); 3) выражение эмоций; 4) информирование; 5) приказ-просьба; 6) комментирование (констатация) обстоятельств, в которых находятся общающиеся; 7) высказывания фактического характера, т.е. высказывания, которые не несут какой-либо важной информации, или обмениваются для поддержания разговора, в силу правил приличия.

Высказывание, являющееся реакцией на реплику в диалоге, в зависимости от его содержания может состоять как из одного, так и из нескольких предложений (фрагментарное высказывание, монологическое единство), т.е. в диалог может быть включен монолог. Реплика-реакция на монологическую вставку относится к содержанию всего высказывания, а не только к последующему предложению. Из этого следует, что монологические вставки в диалог не нарушают диалогической речевой деятельности собеседников.

Несмотря на переходящий характер внешних обстоятельств, существуют некоторые стереотипы ситуаций, сопровождающие тот или иной тип коммуникации и определяющие то или иное конкретное содержание акта. Каждая такая ситуация обслуживается в крымскотатарском языке, как и в русском, группой формул и выражений, которые образуют синонимические ряды. Например, в ситуации прощания: До свидания (рус.) -Саглыкьнен кьал (кр.тат.); До завтра (рус.) -Ярынгдаже (кр.тат.); До вечера (рус.) -Акьшамгдаже (кр.тат.); Прощай(те) (рус.) -Эльвида (кр.тат.); Пока (рус.) -Корюшкендже (кр.тат.). В синонимическом ряду есть формула, наиболее употребительная, стилистически нейтральная (т.е. доминанта синонимического ряда), например: в ситуации прощания Саглыкьнен кьал. (До свидания); есть формулы с оттенками значения: Ярынгдаже. (До завтра); Эльвида. (Прощай) и так далее. Выбор той или иной единицы синонимического ряда предопределен экстралингвистическими обстоятельствами. Такие формулы и выражения заложены национально-культурной спецификой речевого общения, которая складывается в нашем понимании, из системы факторов, «обуславливающих отличия в организации, функциях и способе опосредования процессов общности или в лингвистическом плане, - данного языкового коллектива» [5,с.9].

Так, например, издавна в Крыму, в частности в сельской местности, бытует добрая традиция: приветствовать людей, независимо от близости знакомства. В приветствии раскрыты правила общения на «Ты» и «Вы». «Вы» говорят старшим, пожилым людям, малознакомым; «Ты» обращаются к детям, приятелям, родственникам. В Крыму бытуют обе формы общения. А обращение к отцу или матери, на «Вы», подчеркивает уважение к ним. Другие народы, тоже имеют свои правила обращения на «Ты» и «Вы». Например, в Румынии есть даже три формы обращения. А вот у англичан проблемы почти не существует. В разговорной речи употребляется чаще «Вы». Обращаться на «Ты» можно только к Богу или при использовании принципа высокого стиля. В свою очередь в Швеции и Польше считается не совсем приличным обращаться к незнакомым, а особенно к старшим и руководству на «Ты», поэтому употребляют обращение на «Вы» или компромиссный вариант третьего лица: «Позволит ли пани ее провести?»

Правила речевого этикета в разных языках появились в глубокой древности, как понимания форм общения. У каждого народа имеются свои правила и традиции общения, обусловленные национальной историей, психологией, политическим строем страны.

Национальная специфика крымскотатарского речевого этикета исследуется в аспекте лингвострановедения: устойчивость формул и выражений, большое количество фразеологичных пословично-поговорочных формул, например, пожелание «ни пуха ни пера» - «ишинъиз онъа кельсин», стереотип приветствия после долгой разлуки «сколько лет, сколько зим» - «сизни корьген бей олсун», специфичные номинации, функционирующие как обращения (имена, отчества) и многое другое.

Нарушение речевого этикета может объясняться или незнанием (недостаточным знанием) или нежеланием соблюдать его, невоспитанностью.

Именно элементами этикета определяется культура речи, что представляет собой умение видеть и слышать; конкретная реализация языковых свойств и возможностей в условиях повседневного устного и письменного общения.

Диалог как форма языковой коммуникации также рассматривается с этической точки зрения, то есть в рамках речевого этикета, представляющего собой правила речевого

поведения, которые устанавливаются в зависимости от социального положения, возраста, ситуации и так далее.

По условиям и содержанию речевой ситуации А. Акишина и Н. Формановская выделяют пятнадцать разновидностей речевого этикета: 1) обращение и привлечение внимания, 2) приветствие, 3) знакомство, 4) приглашение, 5) просьба, совет, предложение, 6) согласие, отказ в ответ на просьбу и приглашение, 7) согласие и несогласие с мнением собеседника, 8) извинение, 9) жалоба, 10) утешение, сочувствие, соболезнование, 11) комплимент, 12) неодобрение, упрек, 13) поздравление, пожелание, 14) благодарность, 15) прощание [6].

Как и книжная, разговорная речь характеризуется специфическими особенностями на всех уровнях языка – в фонетике, морфологии, синтаксисе, номинативных средствах. Однако речь может быть вполне правильной, т.е. не нарушающей языковой нормы, - и недоступной для понимания. Вот почему многие писатели и ученые понимали, что говорить и писать правильно – это еще не значит говорить и писать хорошо. Л.Мацько, Г.Иваницкая и другие в своих работах пользуются термином «хорошая речь», для которой характерны следующие признаки:

- содержательность речи, которая предусматривает раскрытие предмета разговора с соблюдением логической последовательности и доказательности мыслей. Важными факторами являются лаконизм, отсутствие пустых фраз, неоправданных повторов и дублирований;

- точность речи, ясность, т.е. умение ясно мыслить, со знанием предмета речи, со знанием значений слов. Перегруженность текста терминами затрудняет восприятие;

- правильность как качество речи понимается на основе связи «язык-речь». Правильной является речь, структура которой соответствует нормам литературного языка;

- стилистическая правильность речи. При этом речь по своему содержанию и речевым оформлением отвечает особенностям определенного функционального стиля (разговорного, научного, публицистического, официально-делового, художественного);

- логичность речи тесно связана с точностью. Неточная речь не может быть логичной. Логичность речи основана, прежде всего, на связи речь-мысль. Соблюдение или нарушение логики изложения сказывается на понимании речи слушателем или читателем;

- чистота речи истолковывается на базе соотношения речи с литературным языком и нравственной стороной нашего сознания. Чистотой мы называем такую речь, в которой нет чуждых литературному языку элементов (прежде всего слов и словосочетаний) и нет элементов языка, отвергаемых нормами нравственности (диалектизмы, варваризмы, канцеляризмы, жаргонизмы и т.д.);

- уместность речи необходима во всех стилях. Ситуативная уместность. Умение найти нужные слова, интонацию в той или иной ситуации общения – залог успешного взаимодействия собеседников, возникновения так называемой обратной связи, залог морального и даже физического здоровья людей.

Интенсивность отклонений от норм крымскотатарской речи может зависеть от общеобразовательного уровня говорящих, от места жительства (город, село), от возраста и т. д. Остановимся на рассмотрении этих постоянных социальных признаков, определяемых носителями языка.

По признаку возраста: дети, молодежь, среднее поколение (границы приблизительны). Старшее поколение, как правило, традиционно и консервативно, молодежь склонна к инновациям и моде, ей свойственна смешанная литературно-жаргонная речь, например, приветствия типа СЕЛЯМ! (ПРИВЕТ!), жаргонные обращения типа КЪАРТ (СТАРИК) и так далее.

По признаку образованности (высшее, среднее и др.) и профессиональных занятий умственным трудом выделяются интеллигенты и неинтеллигенты. По этому признаку различают носителей литературного языка и носителей просторечия. Интеллигентам свойственна подчеркнутая вежливость в общении с незнакомыми людьми, со старшими. Деление по признаку образованности в настоящее время действительно для старшего (в меньшей мере среднего) поколения, т.к. всеобщее среднее образование стирает этот признак у молодежи.

По признаку воспитанности носители языка делятся на воспитанных, плохо и недостаточно воспитанных, невоспитанных. Последние не употребляют единиц речевого этикета в соответствии с ситуацией или используют грубо просторечные единицы в несоответствующей ситуации.

По признаку места жительства. «Житель города», «житель села», отложившийся в речевом этикете, регулярно проявляется у старшего поколения. Так, приветствие–Сагълыгъынъ яхшымы (Доброго здоровья), просьба-пожелание или прощание– Айды, сагълыкънен къал (Не поминайте лихом), свойственны жителям деревни.

Профессиональные различия накладывают отпечаток на речь людей, поэтому принадлежность к профессии относят к более или менее постоянным признакам. Сравним: «Оджа киби лаф эте» («Говорит как учитель»), «Меннен ойле лаф этме» («Оставь свой тон»), «Базардаки апай киби багъыра» («Кричит как базарная торговка») - и т.п.

Следовательно, при изучении речевого этикета необходим комплексный подход – учет социолингвистического, стилистического, психолингвистического, лингвострановедческого аспектов.

Обучать диалогу – значит обучать процессу речевой деятельности говорения и слушания. Двусторонность языкового общения предполагает наличие разных ролей, выполняемых его участниками. Говорящий представлен лицом, выступающим в качестве инициативного начала в общении. Его задача – завладеть вниманием слушающего и обеспечить прием сообщения. Хотя основной объем информации идет от говорящего к слушающему, некоторая часть ее движется и в обратном направлении. Говорящему приходится слушать также собственную речь и принимать сигналы, которые показывают, как воспринимает ее слушающий. В этом случае функционируют и слуховой аппарат, и органы зрения. Кроме того, речь говорящих сопровождается наличием всякого рода помех: посторонние мысли, эмоции, переживания, фоновые события; мешает недостаточное владение языком и др. Говорящий, таким образом, решает множество задач психолингвистического характера. Он должен удерживать в памяти то, что было сказано только что, и то, о чем говорилось в прошлом, планировать в общих чертах содержание будущих высказываний. Иногда говорящий не справляется с полным контролем над своей речью, и какая-то часть содержания остается невербализованной или вербализуется неточно; в этом случае делаются поправки, слова «берутся обратно», предлагаются новые варианты, хотя и после всего этого отдельные фразы могут оставаться несовершенными, что нередко приводит к неточному пониманию.

Темой диалогической речи может быть широкий круг вопросов. Это человек (его поступки, внешность, характер, биография, речь), событие (в личной жизни собеседников или в общественной сфере), вещь (как объект внимания, потребления, собственности). Факторами, формирующими тему диалога, являются отношения между собеседниками, уровень их коммуникативной общности, внешние события, ситуация в широком смысле.

Література:

1. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // В защиту слова.-М.: Просвещение, 1966. С.5-25.

2. Давыдюк Л.В. Удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів 8-х класів під час вивчення синтаксису простого речення на уроках російської (рідної) мови. Автореф. канд. пед наук : 13.00.02.- К., 1994.- 20с.
3. Борзова Е.В. Диалогическая речь как цель и средство обучения английскому языку в 5 классах.// Иностранный язык в школе.-1985.-С 34-39.
4. Киселева Л.А. Вопросы теории речевого воздействия.- Л., 1978.-159с.
5. Аблам С.Б. Обучение устной речи на французском языке учащихся 5-х классов средней школы: Дис. кан. фил. наук. - М., 1967 –130с.

Стаття посвящена коммунікативним основам формування кримськотатарської діалогічної мови. В ній говориться про діалогічну мову як коммунікативний акт, де мають місце зміни ролей говорячого і слухаючого. Описуються коммунікативні ситуації в сферах і видах об'єднання.

Ключевые слова: коммунікативний акт, ініціативна репліка, екстралінгвістическіе об'єднання.

Стаття присвячена коммунікативним основам формування кримськотатарської діалогічної мови. У ній мовиться про діалогічну мову як коммунікативний акт, де мають місце зміни ролей що говорить і слухає. Описуються коммунікативні ситуації в сферах і видах спілкування.

Ключові слова: коммунікативний акт, ініціативна репліка, екстралінгвістичні об'єднання.

The article is devoted to communicative bases of forming Crimeantatar dialogic speech. The dialogic speech is considered as communicative act, where changing of roles take place during talking and listening. Communicative situations are described in all spheres and types of intercourse.

Key words: communicative act, initiative remark, extralingvistic circumstances.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

УДК 374.1:004:377.3
ББК 74.200

М.Ф. Бирка
м. Київ, Україна

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПТНЗ

Вступ. Підвищення якості професійної освіти на сьогодні постає однією з найактуальніших проблем не тільки для України, а й для всієї світової спільноти. При чому, однією з основних вимог до вищої освіти, як основного постачальника майбутніх викладачів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), є вимога її сучасності, що включає в себе уявлення про те, яким повинен бути сучасний викладач, викладач-професіонал, яке його призначення, роль у суспільстві, яке замовлення на його освіту, які очікування від освіти у самого викладача, суспільства.

Випускнику вищого навчального закладу (ВНЗ) доведеться працювати в закладах різних форм власності, різних сегментах соціальної та економічної сфер, в галузі управління та адміністрування. В одних випадках для працедавця буде важливою кваліфікація та засвоєні ним освітні програми. В інших – працедавець зацікавлений в працівнику, який в оптимальні терміни зможе реалізувати певний проект, спрямований на вирішення проблем розвитку організації, підприємства чи закладу. У першому випадку йдеться про знання, вміння та навички, сформованих у працівників, у другому – про їх компетентність та компетентність [5, с. 12]. Слід зауважити, що «саме компетентність розкриває міру включення до активної дії, здатність ефективно розв'язувати проблемну життєву ситуацію, мобілізувати при цьому знання, досвід, цінність, уміння» [2, с. 103].

Діагностичними засобами визначено, що переважна більшість викладачів інформаційних технологій ПТНЗ не досягають високого рівня розвитку професійної компетентності. Також визначено, що деякі викладачі мають певні труднощі з реалізацією таких показників професійної компетентності, як: знання культури поведінки викладача, правил і норм поведінки в навчальному закладі; знання прав учасників освітнього процесу, головних напрямів розвитку навчання в Україні і світі; знання педагогічних технологій та особливостей їх використання у ПТНЗ, психології міжособистісних стосунків і засобів впливу на них; знання психологічної системи саморозвитку, структури та напрямку професійного самовдосконалення; вміння організації системи інформаційного забезпечення в ПТНЗ; вміння використовувати Інтернет-технології у навчальному процесі і при підготовці до уроків; вміння адаптувати навчально-плануючу документацію з «Інформаційних технологій» до потреб кваліфікованих робітників даної професії, ПТНЗ; знання та вміння роботи з спеціалізованим програмним забезпеченням для ПТНЗ.

У зв'язку з цим проблема розвитку професійної компетентності викладача інформаційних технологій ПТНЗ залишається й досі актуальною.

Виклад основного матеріалу. Дослідженню проблеми розвитку професійної компетентності викладача, у т.ч. у сфері ПТО присвятили свої дослідження багато

дослідників, серед яких: К. Віаніс-Трофименко, С. Демченко, І. Єрмаков, О. Заблоцька, О. Заславська, І. Зязюн, Н. Лісова, Н. Ничкало, В. Семиченко, Я. Сікора та ін.

Для нашого дослідження насамперед слід визначити зміст поняття «розвиток професійної компетентності викладача». В педагогічній науці це поняття розуміється як:

– діяльність, спрямована на зміни в мотивах, знаннях, уміннях, властивостях і здібностях, активне якісне перетворення викладачем свого внутрішнього світу, що призводить до зміни способів життєдіяльності, уможливорює постійний аналіз та самоаналіз діяльності, породжує потребу у самовдосконаленні, розвитку ціннісного ставлення до педагогічної діяльності [1, с.7-8];

– процес змін у професійних діях викладача, його професійних і особистісних якостях; динамічне явище, яке можна спостерігати, досліджувати, аналізувати; динамічним процесом, що проявляється, головним чином, у професійних знаннях, уміннях, професійній готовності, задатках, мотивах діяльності [4, с.10];

– процес оволодіння стійкими, інтегрованими, системними знаннями з педагогіки, психології, інформатики, методики її викладання та вмінь застосовувати їх в нових ситуаціях, властивостями особистості, здатності досягати значних результатів у професійній діяльності [8, с.157].

При чому, як зауважує Н. Ничкало, процес формування особистості як професіонала триває протягом усього життя людини. На кожному етапі він наповнюється новим змістом, новими організаційно-педагогічними формами і методами, новими потребами і відповідними підходами до інтегрування індивідуальних професійних, соціальних аспектів життєдіяльності [6, с.14].

У ході дослідження нами було розроблено модель розвитку професійної компетентності викладача інформаційних технологій ПТНЗ, яка розглядається як цілісна система цілей, змісту, методів, засобів і форм, направлена на розвиток професійної компетентності викладача інформаційних технологій у ПТНЗ та включає цільову, структурну, операційно-технологічну, умовну та діагностико-рефлексивну складові. Кожна складова моделі є невід'ємною її частиною і характеризується сукупністю відповідних заходів, форм і методів навчання, а саме: *цільова* – визначенням мети та завдань дослідження; *структурна* – розкриттям структури та змісту професійної компетентності викладача інформаційних технологій ПТНЗ; *операційно-технологічна* – методикою розвитку професійної компетентності викладача інформаційних технологій в ПТНЗ; *умовна* – психолого-педагогічними умовами, важливими для розвитку професійної компетентності викладача інформаційних технологій в ПТНЗ; *діагностико-рефлексивна* – методикою діагностування рівня розвитку професійної компетентності викладача інформаційних технологій ПТНЗ та його рефлексивній діяльності за допомогою веб-сайту. Усі складові розробленої нами моделі є взаємообумовленими і взаємозалежними між собою.

Ефективність застосування розробленої нами моделі розвитку професійної компетентності викладача інформаційних технологій ПТНЗ перевірялась під час формувального експерименту, який проводився впродовж 2007-2008 років з викладачами інформаційних технологій ПТНЗ Чернівецької, Луганської, Львівської та Донецької областей. Він охоплював 151 викладача інформаційних технологій ПТНЗ і відповідно до цього було визначено експериментальну (69 викладачів) й контрольну групи (82 викладача).

Головна увага надавалася цілеспрямованій організації процесу розвитку професійної компетентності викладачів інформаційних технологій експериментальної групи, забезпеченню належних психолого-педагогічних умов для розвитку їх професійної компетентності в ПТНЗ. Дослідно-експериментальна робота передбачала єдність психолого-педагогічних умов, що сприяють розвиткові особистості викладача й цілісному розвитку професійної компетентності викладача інформаційних технологій. Формувальний

експеримент проводився в умовах навчального процесу в ПТНЗ у групах з відносно стабільним складом.

Методика розвитку професійної компетентності викладачів інформаційних технологій у ПТНЗ складається з послідовних і цілеспрямованих дій, направлених на розвиток професійної компетентності за її складовими та частковими компетентностями і включає такі етапи:

- 1) визначення рівня розвитку професійної компетентності викладачів інформаційних технологій за її складовими та частковими компетентностями;
- 2) диференційований підхід до розвитку професійної компетентності викладачів інформаційних технологій за її складовими та частковими компетентностями;
- 3) використання у процесі розвитку професійної компетентності викладача інформаційних технологій ПТНЗ системи методів інтерактивного навчання засобами е-дистанційного навчання;
- 4) використання спеціалізованого веб-сайту для обміну інформацією між викладачами інформаційних технологій ПТНЗ та обговорення особливостей розвитку професійної компетентності кожного викладача окремо (рефлексія).

Таким чином, реалізація даної методики передбачає розвиток професійної компетентності за її складовими та частковими компетентностями з використанням інтерактивних форм та методів навчання.

Актуальні проблеми використання інтерактивних форм та методів навчання для розвитку професійної компетентності викладачів розглядаються у працях українських і зарубіжних науковців: Л. Вавилової, С. Змеєва, В. Кузьменко, Л. Набоки, Т. Паниної, Е. Полата, О. Пометун, В. Пуцова, Н. Софій, А. Смолкина, В. Хуторского, С. Щенникова та ін.

Інтерактивні методи післядипломного навчання – це система способів діалогічної взаємодії суб'єктів післядипломного навчання (учіння), спрямованих на осмислення діалогу, його «інтер» – «інтра» – «мета»-суб'єктні плани. Тобто інтерактивні методи післядипломного навчання можна розглядати як систему суб'єктно-суб'єктних відносин (викладач системи післядипломної освіти та педагог), основою якої є освоєння педагогом методів, засобів навчання, теорії їх використання для реалізації місії освіти, представленої в навчальних цілях предмета [7, с. 117].

Розроблена нами методика розвитку професійної компетентності викладача інформаційних технологій ПТНЗ базується на основних принципах навчання дорослих, виділених С. Щенніковим [9, с.268-283], а саме: принцип єдності трьох середовищ, принцип відкритості освітнього простору, принцип синтезу трьох підходів до освіти, принцип діяльності, принцип безперервної підтримки, принцип професійної мотивації. Також враховуються основні андрагогічні принципи, покладені в основу теорії навчання дорослих [3]: 1) пріоритет самостійного навчання; 2) принцип спільної діяльності, 3) принцип опори на досвід того, хто навчається; 4) індивідуалізація навчання; 5) системність навчання; 6) контекстність навчання; 7) принцип актуалізації результатів навчання; 8) принцип елективності навчання; 9) принцип розвитку освітніх потреб та 10) принцип усвідомленості навчання.

Особливістю нашої методики було використання е-дистанційного навчання – спеціально-розробленого веб-сайту, призначеного для розвитку професійної компетентності викладачів інформаційних технологій ПТНЗ.

Проаналізуємо основні **методи та вправи**, які використовувались для розвитку професійної компетентності викладача інформаційних технологій за її складовими та частковими компетентностями.

1) Загальнокультурна компетентність:

– навчальні групові дискусії за темами «Культура учня», «Культура викладача», «Культура навчання», «Інформаційна культура», «Охорона праці учасників освітнього процесу»;

- прес-конференція «Здоров'я зберігаючи технології в освіті»;
- аналіз ситуації «Психологічний клімат у ПТНЗ»;
- зворотній зв'язок і резюмування результатів.

2) Нормативно-правова компетентність:

– метод Press за темою «Система освіти України та місце ПТНЗ в цій системі»;

– практична робота з інформаційно-пошуковими системами (робота з комп'ютером);

– навчальні групові дискусії за темами «Права учасників освітнього процесу», «Роль викладача у захисті прав учнів», «Компетенція освітнього закладу, відповідальність керівників і викладачів»;

- зворотній зв'язок і резюмування результатів.

3) Психолого-педагогічна компетентність:

– мозковий штурм (brainstorming) за темами «Інноваційні процеси в освіті», «Соціальна компетентність учнів ПТНЗ і педагогічні умови її формування»;

– практична робота з інформаційно-пошуковими системами (робота з комп'ютером);

– розробка проектів за темами «Психологічна характеристика праці викладача ПТНЗ», «Інноваційні педагогічні технології», «Особливості педагогічного спілкування у ПТНЗ»;

– зворотній зв'язок і резюмування результатів.

4) Саморозвиваюча компетентність:

– навчальні групові дискусії за темами «Важливість рефлексії у професійній діяльності викладача ПТНЗ», «Психологічна система саморозвитку викладача», «Цілепокладання викладача ПТНЗ»;

– практична робота з інформаційно-пошуковими системами (робота з комп'ютером);

– мозковий штурм «Форми і засоби самоосвіти»;

– зворотній зв'язок і резюмування результатів.

5) Інформаційно-комп'ютерна компетентність:

– навчальні групові дискусії за темами «Інформаційна діяльність людини», «Роль інформації та інформаційних технологій у сучасному суспільстві», «Доступ до інформації і безпека»;

– практична робота з інформаційно-пошуковими системами (робота з комп'ютером);

– проекти за темами «Використання Інтернет-технологій у навчальному процесі і при підготовці до уроків», «Розподілені бази даних і обчислення»;

– мозковий штурм «Динаміка кількісних і якісних змін засобів ІКТ у профільній області ПТНЗ»;

– зворотній зв'язок і резюмування результатів проектів.

6) Предметна компетентність:

– аналіз ситуації (Case-study) «Методика викладання інформаційних технологій у ПТНЗ в залежності від професії»;

– практична робота з інформаційно-пошуковими системами (робота з комп'ютером);

– навчальні групові дискусії за темою «Використання офісних технологій у ПТНЗ», «Комплектація ПТНЗ комп'ютерною технікою та програмними засобами для інформаційної підтримки навчально-виховного процесу»;

– метод Press «Нормативно-плануюча документація викладача інформаційних технологій ПТНЗ»;

– мозковий штурм «Адаптація навчально-плануючої документації до потреб учнів, ПТНЗ, сучасного виробництва»;

– зворотній зв'язок і резюмування результатів.

7) Діяльнісно-комунікативна компетентність:

– проект «Способи та засоби інформаційно-комунікативної діяльності викладача ПТНЗ і формування відповідних вмінь у учнів»;

– практична робота з інформаційно-пошуковими системами (робота з комп'ютером);

– навчальні групові дискусії за темою «Особливості педагогічного спілкування в ПТНЗ»;

– мозковий штурм «Розробка власного програмного забезпечення», «Проектування і створення баз даних використовуючи засоби створення для них»;

– зворотній зв'язок і резюмування результатів.

Забезпеченню взаємодії між викладачами інформаційних технологій ПТНЗ в режимі реального часу та обговоренню особливостей розвитку професійної компетентності кожного викладача окремо (рефлексія) сприяє **форум** на спеціальному розробленому сайті (<http://www.it-teacher-ptnz.inf.ua>). На цьому форумі будь-який викладач інформаційних технологій може задати питання, які його турбують і отримати кваліфіковану відповідь не тільки від модератора, а й від всіх відвідувачів сайту. Кожен розділ даного форуму містить інформацію, яка сприятиме розвитку певної часткової компетентності викладача інформаційних технологій ПТНЗ. Окрім цього на сайті подано методичні рекомендації викладачам, наведено розробки уроків і лабораторно-практичних робіт, перелік рекомендованої літератури та ін.

Висновки. Таким чином, процес розвитку професійної компетентності був побудований на основі моделі розвитку професійної компетентності викладача інформаційних технологій ПТНЗ, а у контрольній групі проводився за напрямками, передбаченими перспективними планами роботи ПТНЗ, а саме: участь у роботі методичних комісій, методичних рад, семінарів; проходження курсів підвищення кваліфікації, тренінгів та ін. Проте, і в контрольних і в експериментальних групах, показник рівня розвитку професійної компетентності викладача інформаційних технологій ПТНЗ за її складовими, перевірявся за розробленою нами діагностичною методикою.

Література:

1. Демченко С.О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.О.Демченко; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В.Винниченка. – Кіровоград, 2005. – 20 с.
2. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / [Ред. Сохань Л. В., Єрмакова І. Г., Несен Г.М.]. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
3. Змеев С.И. Андрагогика: становление и пути развития / С.И.Змеев // Педагогика. – 1985. – № 2. – С. 66-67.
4. Лісова Н.І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. І. Лісова; Ін-т-т пед. і псих. проф. освіти АПН України. – Київ, 2005. – 20 с.
5. Морзе Н. В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій / Н.В.Морзе. – К.: ВНУ, 2006. – 298 с.
6. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н.Г.Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – Київ. – 2001. – вип. 1. – С.13-15.
7. Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогика: Наук.-метод. посіб. / За заг. ред. Пуцова В.І., Набоки Л.Я. – К., 2007. – 228 с.
8. Сікора Я.Б. Критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики / Я.Б.Сікора // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 42. Педагогічні науки. – с. 154-159.
9. Щенников С.А. Открытое образование / С.А.Щенников. – М.: Наука, 2002. – 527 с.

У роботі проведено аналіз процесу розвитку професійної компетентності викладача інформаційних технологій ПТНЗ. Запропоновано методику розвитку професійної компетентності викладача інформаційних технологій, яка базується на використанні інтерактивних методів та е-дистанційного навчання.

Ключові слова: методика розвитку професійної компетентності, інтерактивні методи навчання, е-дистанційне навчання.

В работе проведен анализ процесса развития профессиональной компетентности преподавателя информационных технологий профессионально-технического учебного заведения. Предложено методику развития профессиональной компетентности преподавателя информационных технологий профессионально-технического учебного заведения.

The analyze of the process of development of vocational establishment's IT-teacher's professional competence is given in this article. The methodic of development of vocational establishment's IT-teacher's professional competence is proposed.

УДК 378.147
ББК 74.200

О.С. Білик
м. Львів, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ БУДІВЕЛЬНИКІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Підготовка фахівців нового типу вимагає формування у них інтегрованих знань і вмінь що, своєю чергою, зумовлює використання інтегративного підходу до форм і методів навчання. Проблема методів навчання посідає важливе місце у педагогічних дослідженнях упродовж багатьох десятиліть: вивчалися сутність методів навчання, питання їх класифікації, вибору та взаємодії. Однак ці дослідження спрямовані, головним чином, на вибір методів навчання, їх удосконалення. Менш теоретично вивченим є питання взаємодії методів навчання фахових дисциплін, особливо у професійній освіті.

У підготовці майбутніх будівельників методи навчання тісно пов'язані зі змістом інженерних знань і розвитком будівельної освіти (Ф. Клименко, В. Барабаш, В. Байков, Е. Сігалов та ін.). Щоб забезпечити виконання вимог системи фахових знань і вмінь майбутнього інженера-будівельника, необхідно застосовувати оптимальні комбінації методів навчання з урахуванням особливостей будівельної галузі. Нині не існує єдиної точки зору щодо класифікації методів навчання. У зв'язку з тим, що автори в основу поділу методів навчання на групи і підгрупи кладуть різні ознаки, існують класифікації, що базуються на позиціях історизму, джерел засвоєння інформації, видів пізнавальної діяльності тощо.

Аналіз психолого-педагогічної, методичної та спеціальної літератур свідчить, що нині низка наукових розробок присвячена інтеграції змісту навчання, активно досліджуються інтегративні форми навчання, зокрема інтегровані уроки, семінари, лекції тощо. Якщо інтегративним формам навчання приділялась увага в науково-педагогічній і методичній літературі, то методи навчання за інтегративного підходу до навчання – проблема малодосліджена. У психолого-педагогічній літературі досліджувалися такі питання: активні методи навчання (А. Вербицький, А. Смолкій); алгоритми вибору методів навчання (Г. Ібрагімов, Г. Гребенюк); вибір і поєднання методів навчання (С. Гончаренко, О. Дон); загальні методи навчання (А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, С. Баєв, М. Данілов, А. Дьомін, В. Козаков, В. Краєвський, І. Лернер, М. Махмутов, В. Оконь, В. Паламарчук, М. Скаткін, В. Онищук, Ю. Фокін, А. Хуторський); інтегративний підхід до використання методів навчання (І. Козловська, Л. Ломако, Н. Нечаєва, О. Проказа, М. Чапась); інтерактивні методи навчання (Н. Гомеля, О. Джеджула, Г. Ковальчук); сутність методів навчання (М. Левіна, Є. Перовський, Г. Саранцев). За безумовної важливості цих

досліджень ступінь розробки проблеми інтеграції методів навчання у професійній освіті є недостатнім, тому цю проблему вважаємо малодослідженою, хоча в ній закладений значний педагогічний потенціал.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні засади інтеграції методів навчання та шляхи їх реалізації у процесі навчання фахових дисциплін майбутніх будівельників у вищих технічних навчальних закладах.

Сукупність методів навчання та виховання є системою методів формування людської індивідуальності. Теоретичні дослідження педагогів і психологів за останні декілька десятиріч свідчать, що засвоєння знань і способів діяльності відбувається на трьох рівнях: усвідомленого сприйняття і запам'ятовування, яке зовні виявляється в точному і близькому до оригіналу відтворенні навчального матеріалу; на рівні застосування знань і способів діяльності за зразком або в схожій ситуації; на рівні творчого застосування знань і способів діяльності. Методи навчання покликані забезпечити всі рівні засвоєння [5]. Таким чином, ми спираємося на те, що «методи навчання – це способи та прийоми спільної впорядкованої, взаємозв'язаної діяльності вчителів і учнів, спрямовані на оволодіння знаннями, навичками та вміннями, різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей, формування рис, необхідних для повноцінного життя та майбутньої професійної діяльності» [8, с.318].

Метод навчання – поняття надзвичайно складне і багатозначне. Якби нам вдалося побудувати його просторову модель, то ми б побачили химерний кристал, що виблискує безліччю граней і постійно змінює своє забарвлення. «Без методів неможливо досягти поставленої мети, реалізувати намічений зміст, наповнити навчання пізнавальною діяльністю. Метод – серцевина навчального процесу, що пов'язує ланку між запроєктованою метою і кінцевим результатом. Його роль в системі «мета – зміст – методи – форми – засоби навчання» є визначальною [6, с.470]. У методі навчання відображається об'єктивні закономірності, цілі, зміст, принципи, форми навчання. «Виступаючи як інтегруючий фактор, методи навчання повинні насамперед бути спрямовані на те, щоб допомогти студентові в умовах переносу знань і вмінь із однієї галузі в іншу» [4, с.41].

Для будівельної освіти, яка є чутливою до науково-технічних досягнень у сферах будівельних технологій і матеріалів, актуальною проблемою є підвищення ефективності навчання майбутніх фахівців, зокрема завдяки зближенню його навчальної та виробничої складових. У більшості досліджень поза увагою залишаються методи професійної діяльності, до яких необхідно готувати студентів. Значна частина методів навчання та методів професійної діяльності є аналогічною за структурою (проблемний метод, метод мозкового штурму, алгоритми вирішення інженерних завдань тощо). Ми розрізняємо два аспекти оволодіння методом діяльності: репродуктивна діяльність, спрямована на досягнення відомого результату відомими засобами; продуктивна діяльність, пов'язана з вибором нових цілей і відповідних засобів, або досягнення відомих цілей за допомогою нових засобів. Основні методи навчання мають різні форми втілення і засоби реалізації.

Для більш повного засвоєння фахових дисциплін інтеграція між метою та діяльністю всередині кожного методу доповнюється зовнішньою інтеграцією між самими методами. Створений ланцюжок методів, поєднаних завдяки послідовній інтеграції, наближає до оволодіння комплексом методів професійної діяльності.

У будь-якому акті навчальної діяльності поєднуються завжди декілька методів. Методи ніби проникають один в одного, характеризуючи з різних сторін одну і ту ж взаємодію викладача і студентів. За допомогою інтегративного підходу до навчання можна застосовувати всі існуючі методи навчання, але їх можливості значно зростають унаслідок розширення понятійного й операційного апарату, збільшення кількості елементів різнопредметних знань. Це дозволяє конкретизувати принципи спеціалізації, варіативності, ефективності, репродуктивності, проблемності, професійної актуальності в контексті застосування їх до інтеграції методів навчання фахових дисциплін майбутніх будівельників.

Забезпечуючи композиційну побудову, передачу і засвоєння змісту навчання, а також зворотний зв'язок у навчальному процесі, метод виступає не лише як засіб реалізації діяльності викладача і студента, але й як форма цього засобу – форма руху змісту і процесу навчання. Серед усіх залежностей, що визначають побудову і вибір методів навчання, на першому місці – їхня відповідність цілям і змісту освіти. Мета створює внутрішній зв'язок між усіма методами. Зв'язки між методами визначають взаємодоповнюваність, характер і організацію діяльності студентів. Інтеграція знань відіграє значну роль у формуванні фахових знань і залежить від типу навчального закладу та від умінь викладачів вибирати та поєднувати методи навчання. Вибір останніх визначається логічною структурою змісту навчальної інформації.

У дидактичній структурі кожного методу розрізняють низку загальних компонентів (прийомів, дій, операцій), які в кожній конкретній педагогічній ситуації потребують відповідного поєднання і певної послідовності застосування. Ці компоненти неоднаково актуальні для всіх методів навчання.

Загалом інтеграція методів проходить такі етапи: перший етап – формування «банку» методів; характеристика кожного методу за ознаками, основними функціями, внутрішніми правилами застосування, відмінностями від інших методів; розбиття методу на компоненти; другий етап – моделювання змісту навчання (цілі навчання, рівень і характер потреб студентів, відповідність форм і методів контролю за проходженням навчального процесу); третій етап – вибір методів для інтеграції залежно від мети навчання і його змісту, а також виявлення структурних елементів, що інтегруються.

Очевидно, що ці теоретичні засади можна конкретизувати, доповнювати, укрупнювати чи диференціювати. На цій основі нами розроблено конкретні методики інтеграції методів навчання фахових дисциплін у вищих технічних навчальних закладах, зокрема методику інтеграції методів навчання в межах окремої класифікації (за джерелами здобутих знань, за дидактичними цілями навчання, за рівнями включення у творчу діяльність). У межах останньої класифікації інтеграція методів навчання передбачає у внутрішньому контексті засвоєння студентами методів, які близькі до методів майбутньої професійної діяльності, а в зовнішньому – перехід від репродуктивного до продуктивного засвоєння фахових знань.

Інтеграція методів на основі домінуючого містить психологічні методи активізації мислення (використано групу психологічних методів активізації мислення за такою схемою: домінанта – метод мозкової атаки + методи синектики + евристичні методи + метод фокальних об'єктів + банк ідей), метод мозкової атаки, метод синектики як різновид мозкової атаки, метод фокальних об'єктів, метод евристичних прийомів, ситуаційний метод з елементами методів випадковостей і проб і помилок, аналіз конкретної ситуації та метод комп'ютерного моделювання з елементами віртуальних методів сучасної педагогіки.

Інтеграція на основі структури методу передбачає знання раціональної структури кожного з методів, їх можливі різновиди й умови доцільного використання, тобто те, які прийоми, дії, операції викладача і студентів входять у той чи інший метод і яка їх послідовність раціональніша в різних педагогічних ситуаціях. Для обґрунтування інтеграції на основі структури методу навчання розглянемо приклади (метод аналогії та ігровий метод).

Інтеграція методів за формами навчання містить різновиди лекцій у контексті інтеграції методів навчання, семінарські заняття, метод круглого столу, практичні та лабораторні заняття, а також методи контролю.

Формування інтегративних блоків на базі проблемних методів навчання з використанням прийомів інженерної творчості базується на продуктивних методах навчання, таких як когнітивні, пізнавальні та креативні (за класифікацією А. Хуторського). На основі інтегративного підходу ми групуємо когнітивні методи в такі інтегративні блоки: інтегративне бачення (методи емпатії, смислового, образного та символічного бачень); евристичне дослідження (методи евристичних запитань, порівняння, спостереження, аналіз

фактів, емпіричне дослідження); конструювання (методи конструювання понять, правил і теорій, гіпотез, мандрів у майбутнє); прогнозування й аналіз (виявлення та корекція помилок).

Загалом, методики інтеграції методів навчання фахових дисциплін у підготовці майбутніх будівельників можна згрупувати за такими напрямками: інтеграція методів навчання в межах окремої класифікації, інтеграція методів на основі домінуючого методу навчання, інтеграція на основі структури методу, інтеграція методів за формами навчання, формування інтегративних блоків методів навчання на базі проблемних методів навчання. Для кожної методики розроблено алгоритм інтеграції методів навчання.

Методики конкретизуються на прикладі інтеграції словесних методів (розповідь, бесіда, дискусія) при вивченні розвитку будівельних конструкцій, інтеграції практичних і лабораторних методів при проектуванні найпоширеніших типів залізобетонних конструкцій і їх вузлових з'єднань і визначенні навантажень, інтеграції за домінуючим методом навчання при вивченні корозії та шляхів захисту від неї.

Використовуючи метод фокального об'єкта, формується спочатку банк традиційних ідей захисту від корозії, проводиться мотивація мозкової атаки, внаслідок проведення якої виникає банк інноваційних ідей захисту від неї.

До інноваційних ідей, висловлених студентами у процесі мозкового штурму, можна ставитися по-різному. Більшість із них (як і передбачено самою ідеєю гри) є нісенітними, однак трапляються ідеї, які можуть удосконалити існуючі заходи захисту від корозії, бути реалізованими через багато років, коли з'явиться відповідна технічна база; примусити інженерів по-новому поглянути на вже ніби вирішені проблеми; бути реалізованими частково або у поєднанні з іншими ідеями нетрадиційного банку; стати темами рефератів, курсових і дипломних проектів чи матеріалом для задач, лабораторних робіт, дискусій тощо.

Як приклад можна навести декілька інноваційних ідей, висловлених студентами під час мозкової атаки (для ілюстрації сказаного вище відбиралися ідеї різної значущості та наукової й технічної цінності: піддавати метал механічним навантаженням чи кувати його, обробляти метал природними хімічними сполуками, опромінювати ультрафіолетовими та інфрачервоними променями, робити подвійний шар захисного покриття та ін.

Прикладами конкретизації вищеназаних методик є інтеграція ситуаційних методів при вивченні проблематики руйнування доріг (на прикладі гірських автомобільних доріг Українських Карпат), інтеграційний метаплан при вивченні проблематики захисту доріг від руйнування, інтеграція видів методу аналогії (на прикладі вивчення деформаційних і міцнісних характеристик будівельних матеріалів і використання у будівництві конструкцій живої природи), семінар із застосуванням інтеграції методів навчання (на прикладі вивчення теми «Пневматичні будівельні конструкції та покриття»), інтеграція когнітивних методів і завдань (на прикладі вивчення тем «Фундаменти» та «Раціональне використання дерева і пластмас у будівництві»), інтегративні блоки методів навчання (на прикладі вивчення теми «Звукоізоляція будівель»).

Оволодіння практичними методами майбутньої професійної діяльності доцільно інтегрувати з відповідними лабораторними методами навчання. Доцільним є застосування інтегративного підходу до методів навчання по «горизонталі» (усунення ізольованості між традиційними формами, такими як практичні та лабораторні) та «вертикалі» (усунення ізольованості між методами вищої школи і професійної діяльності). Інтеграція практичних і лабораторних методів загалом підвищує результативність навчання в експериментальних групах.

Шляхом виявлення рівня активності та результативності участі студентів у заняттях ми порівнювали використання викладачами окремих інноваційних методів навчання (метод мозкової атаки, метод синектики, евристичні питання, метод фокальних об'єктів, банк ідей) та використання їх на основі інтегративного підходу, коли вибирається один метод, а далі до

нього підключаються інші методи, причому вибір допоміжних методів спрямований на вирішення конкретного виробничого завдання.

Для вивчення теми «Корозія та захист від неї» було використано окремі методи для контрольної групи й інтеграцію методів на основі домінуючого для експериментальної. Кількість нових ідей, поданих студентами в експериментальній групі, більше ніж удвоє перевищує результат контрольної групи. Для більшої вірогідності аналогічний експеримент було проведено перехресно (для іншої теми поміняли місцями контрольну та експериментальну групи), однак загальний результат був аналогічним.

Таким чином, теоретичне обґрунтування та практична розробка інтеграції методів навчання в контексті закономірностей і принципів професійної дидактики дозволяє сформулювати такі теоретичні засади: забезпечення органічного зв'язку методів навчання зі змістом і цілями вивчення фахових дисциплін; поєднання внутрішньої (структурних компонентів у межах одного методу) та зовнішньої (поєднання окремих методів) інтеграції методів навчання фахових дисциплін. До подальших напрямів дослідження відносимо вивчення впливу інтеграції методів навчання на розвиток професійної компетентності викладачів вищих технічних навчальних закладів, поширення авторських методик на більший спектр спеціальностей фахівців будівельного профілю.

Література:

1. Білик О. Інтегративний підхід до вивчення суті класифікації методів навчання у професійній освіті / Оксана Білик // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – 2004. – № 5. – С. 18–21.
2. Білик О. С. Педагогічні умови інтеграції методів навчання фахових дисциплін у вищих технічних навчальних закладах / Оксана Сергіївна Білик // Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. — 2007. — № LXVI. — С. 22–30.
3. Білик О. С. Шляхи інтеграції методів навчання у вищих технічних навчальних закладах / Оксана Сергіївна Білик // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. — Випуск 14 / редкол. І. А. Зязюн (голов.) та ін. — Київ ; Вінниця: ДОВ «Вінниця» 2007. — С. 225–231.
4. Ломако Л. І. Проблемно-пошукові методи навчання як інтегруючий фактор / Л. І. Ломако // Інтеграція елементів змісту освіти: матеріали Всеукр. конф. — Полтава: ПОПОПП, 1994. — С.41—42.
5. Методы обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tgpi.tob.ru/info/kaf/soc_ped/d_met.html
6. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: учебник [для студ. вищих учеб. заведений]: в 2 кн. — М.: ВЛАДОС, 2003. — Кн. 1 : Общие положения. Процесс обучения. — 576 с.
7. Хуторской А. В. Современная дидактика: / А. В. Хуторской. — СПб : Питер, 2001. — 544 с.
8. Ягупов В. В. Педагогіка: [навч. посіб.]: / В. В. Ягупов. — К.: Либідь, 2002. — 560 с.

У статті обґрунтовано педагогічні умови інтеграції методів навчання фахових дисциплін у вищих технічних навчальних закладах, виявлено закономірності та принципи інтеграції методів навчання. Висвітлено авторську методику інтеграції методів навчання фахових дисциплін у підготовці майбутніх будівельників.

Ключові слова: інтеграція методів навчання, фахові дисципліни, майбутні будівельники, вищі технічні навчальні заклади.

В статье обоснованы педагогические условия интеграции методов обучения профессиональных дисциплин в высших технических учебных заведениях, обнаружены закономерности и принципы интеграции методов обучения. Представлена авторская методика интеграции методов обучения профессиональных дисциплин в подготовке будущих строителей.

In the article grounded pedagogical terms of integration of methods of teaching of professional disciplines in higher technical educational establishments, found out conformities to the law and principles of integration of methods of teaching. The author method of integration methods of studies of professional disciplines is reflected in preparation of future builders.

УДК 377.36
ББК 74.200М.А. Вайнтрауб
м. Київ, Україна

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИБОРУ ПІДПРИЄМСТВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ РИНКУ ПРАЦІ

Постановка проблеми. Згідно з сучасними умовами в нашій країні зростає потреба у наявності кадрів з високим рівнем професійної компетенції. Швидкі зміни умов життя вимагають провести аналіз затребуваності професій на ринку праці, моніторинг сучасних професій і компетенцій. Наукове дослідження стану цієї проблеми, а також прогнозування її тенденцій, дозволить вийти на оптимальну кількість затребуваних професій відповідної якості підготовки робітників для потреб як роботодавців, так і суспільства в цілому. Серед державних організацій проблемами аналізу затребуваності професій на ринку праці займаються Міністерство праці і соціальної політики, Департамент професійної освіти Міністерства освіти і науки України, наукові інститути НАПН України, зокрема Інститут професійно-технічної освіти.

Науковий аналіз ринку праці дасть можливість прослідкувати тенденцію у зміні традиційних професій і визначити появу інших професій, у тому числі інтегрованих. Для проведення цього аналізу потрібно сформувати попередній перелік професій даної галузі, визначити перелік підприємств на основі різноманітних джерел інформації та засобів комунікації в різних регіонах, розробити та проаналізувати анкети для їх опитування. Анкети, які були запропоновані фахівцями відділу методичного забезпечення та державних стандартів відділення змісту професійно-технічної освіти Інституту, мали на меті прослідкувати існуючі професії. Труднощі у цій роботі були пов'язані переважно з пошуком і правильним вибором підприємств-партнерів, які б погодились відслідковувати роботу їхніх працівників на підприємстві. Досі не був проведений аналіз ефективності підприємств. А це знижує ефективність проведення аналізу затребуваності професій на ринку праці.

Мета статті – визначити ефективність вибору підприємств для кращого здійснення аналізу затребуваності професій на ринку праці.

Стан сучасних поява нових професій, у тому числі й інтегрованих, легше визначити на прогресивних і високотехнологічних підприємствах, з високим рівнем фінансового стану. Саме такі підприємства мають можливість створювати сучасні навчально-виробничі центри і постійно підвищувати рівень кваліфікації своїх робітників. Серед чинників економічної діяльності, які дадуть можливість визначити ефективність роботи підприємств, слід визначити такі: рентабельність (відносний показник прибутковості, виражений у відсотках, який характеризує ефективність витрат підприємства загалом або ефективність виробництва окремих видів продукції), обсяг виробництва, обсяг продажу (надання послуг), рівень підприємства на ринку (загальнодержавне, міжнародне підприємство), скільки років існує підприємство, чисельність робітників на підприємстві (в тому числі за відповідними професіями, середня облікова чисельність за рік, зміни в чисельності зайнятих працюючих за останні три роки, в т.ч. і за відповідними професіями та регіоном); продуктивність праці (показник ефективності використання робочої сили. На рівні галузі, підприємства – продуктивність праці визначається кількістю (обсягом) продукції на одного робітника за одиницю часу. Рівень продуктивної праці залежить від рівня розвитку продуктивних сил суспільства; фондоозброєність (забезпеченість технікою, тобто вартість основного капіталу на одного працюючого); фондовіддача (виріток продукції на одиницю основних фондів); ступінь інновації (кількість коштів на оновлення обладнання); порівняння з зарубіжними аналогами; коефіцієнт завантаженості обладнання; амортизація (поступове зниження

вартості основних фондів (машин, устаткування) внаслідок їх зменшення та перенесення вартості основних фондів на собівартість продукції, що виробляється).

Основні чинники, що характеризують особливості діяльності підприємств: кількість підприємств галузі даного регіону, кількість працівників на підприємстві, кількість вакантних місць за професіями, обсяг виробництва чи послуг та коефіцієнт оновлення основних засобів.

Стійкий фінансовий стан підприємства формується в процесі всієї його виробничо-господарської діяльності. Тому оцінку фінансового стану можна об'єктивно здійснити через систему показників. Серед основних показників, які використовуються в процесі оцінювання фінансово-господарської діяльності підприємства, слід відзначити наступні:

Серед показників оцінки майнового стану (рис. 1) показник суми господарських коштів, що їх підприємство має у розпорядженні, дає загальну вартісну оцінку активів, які перебувають на балансі підприємства. Зростання цього показника свідчить про збільшення майнового потенціалу підприємства. Питома вага активної частини основних засобів, згідно з нормативними документами включає машини, обладнання і транспортні засоби. Зростання цього показника в динаміці – позитивна тенденція. Коефіцієнт зносу основних засобів характеризує частку зношених основних засобів у загальній їх вартості. Використовується в аналізі для характеристики стану основних засобів. Коефіцієнт оновлення основних засобів показує яку частину наявних на кінець звітного періоду основних засобів становлять нові основні засоби. Коефіцієнт вибуття основних засобів показує, яка частина основних засобів, з якими підприємство почало діяльність у звітному періоді, вибула з причини зносу та з інших причин.



Рис. 1. Показники оцінки майнового стану

З групи чинників, які характеризують оцінку ліквідності та платоспроможності (рис. 2) слід відзначити величину власного капіталу (функціонуючий капітал), що характеризує ту частину власного капіталу підприємства, яка є джерелом покриття поточних активів підприємства (тобто активів, які мають період обороту менше ніж один рік). Цей розрахунковий показник залежить як від структури активів, так і від структури джерел коштів. Показник має особливо важливе значення для підприємств. Зростання цього показника в динаміці – позитивна тенденція. Основним і постійним джерелом збільшення власних оборотних коштів є прибуток. Зростання маневреності грошових коштів в динаміці – позитивна тенденція. Загальний коефіцієнт покриття характеризує співвідношення оборотних активів і поточних зобов'язань. Для нормального функціонування підприємства

цей показник має бути більшим за одиницю. Зростання його - позитивна тенденція. Орієнтовне значення показника підприємство встановлює самостійно. Воно залежатиме від щоденної потреби підприємства у вільних грошових ресурсах.

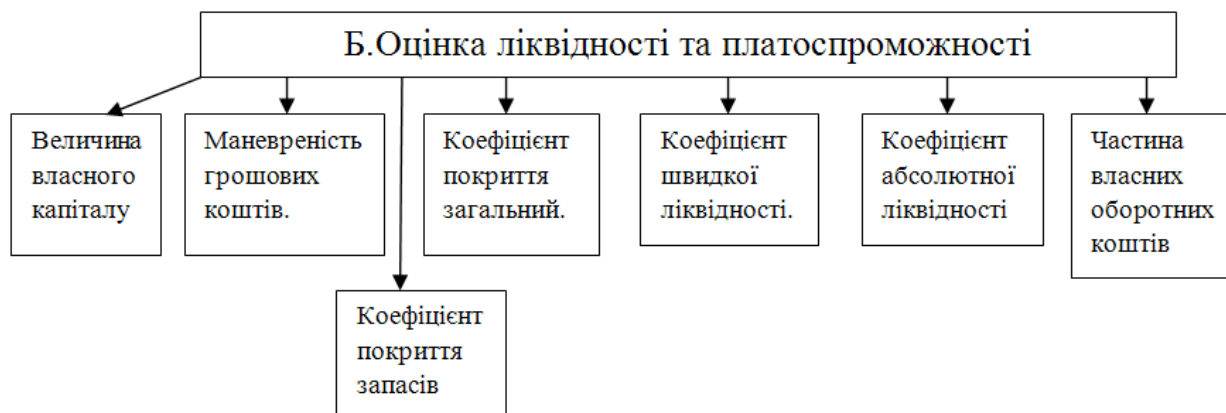


Рис. 2. Оцінка ліквідності та платоспроможності

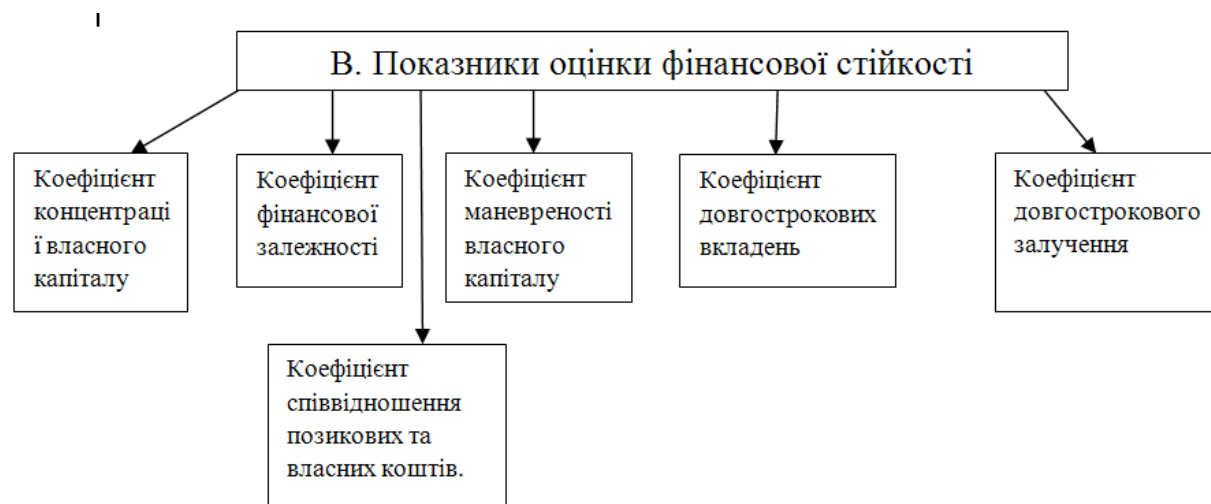


Рис. 3. Показники оцінки фінансової стійкості

Коефіцієнт швидкої ліквідності аналогічний коефіцієнту покриття, але обчислюється за вузьким колом поточних активів (з розрахунку виключають найменш ліквідну їх частину - виробничі запаси). Коефіцієнт абсолютної ліквідності (платоспроможності) є найбільш жорстким критерієм ліквідності підприємства і показує яку частину короткострокових зобов'язань можна за необхідності погасити негайно. Рекомендована нижня межа цього показника - 0,2. Частина власних оборотних коштів у покритті запасів вказує на вартість запасів, яка покривається власними оборотними коштами. Має велике значення для підприємств торгівлі. Рекомендована нижня межа цього показника - 50%. 7. Коефіцієнт покриття запасів. Розраховується як співвідношення величини стабільних джерел покриття запасів і суми запасів. Якщо значення цього показника є меншим за одиницю, то поточний фінансовий стан підприємства вважають недостатньо стійким.

Показники оцінки фінансової стійкості (рис. 3) - одні з найважливіших характеристик фінансового стану підприємства - забезпечення стабільності його діяльності в майбутньому. Вони пов'язані із загальною фінансовою структурою підприємства, його залежністю від кредиторів та інвесторів. Коефіцієнт концентрації власного капіталу характеризує частку власності самого підприємства у загальній сумі коштів, інвестованих у його діяльність. Чим

вищий цей коефіцієнт, то більш фінансове стійким і незалежним від кредиторів є підприємство. Доповненням до цього показника є коефіцієнт концентрації залученого (позикового капіталу). Сума обох коефіцієнтів дорівнює 1 (чи 100%). Коефіцієнт фінансової залежності є оберненим до попереднього показника. Коли його значення наближається до 1 (чи 100%), це означає, що власники повністю фінансують своє підприємство. Коефіцієнт маневреності власного капіталу показує, яка частина власного капіталу використовується для фінансування поточної діяльності. Коефіцієнт довгострокових вкладень показує, яку частину основних коштів та інших активів профінансовано зовнішніми інвесторами, тобто яка частина належить їм, а не власникам підприємства. Коефіцієнт довгострокового залучення позикових коштів характеризує структуру капіталу. Зростання цього показника - негативна тенденція, яка означає, що підприємство починає все сильніше залежати від зовнішніх інвесторів. Коефіцієнт співвідношення позикових та власних коштів. Зростання цього показника в динаміці також свідчить про посилення залежності підприємства від кредиторів, тобто про зниження його фінансової стійкості [1; 2; 3].

За своїм змістом усі чинники, які вивчаються у фінансово-економічному аналізі, можна розділити на виробничо-економічні та соціально-економічні.

Виробничо-економічні забезпечують підприємницьку діяльність з точки зору організації виробничого процесу, раціонального використання ресурсів, залучених підприємством для своєї діяльності. Так, показник рентабельності роботи підприємства визначається вкладенням капіталу в активи, інтенсивністю використання виробничих запасів, продуктивністю праці робітників, рівнем технології виробництва.

Соціально-економічні чинники пов'язані з упровадженням високоефективних знарядь праці, прогресивної технології, рівнем автоматизації і механізації виробництва, організації і управління ними. Якщо за незмінних виробничих потужностей на підприємстві з року в рік скорочується чисельність персоналу і пропорційно обсяг випуску продукції, (тобто коли скорочення чисельності персоналу не компенсується зростанням продуктивності праці), – відбувається зниження показників використання виробничої потужності підприємства. А це свідчить про недоліки в організації виробництва, маркетингової служби, про неспроможність власників і керівників підприємства зберегти трудовий колектив.

Цікаву інформацію для характеристики трудових ресурсів підприємства являють собою розрахунки, які описують динаміку рівня кваліфікації робітників.

Зростання або зменшення цього показника за певну кількість років характеризуватиме стан виробничо-технічного навчання і системи підвищення кваліфікації на підприємстві. Постійний склад робітників вказує на ефективність їх використання. При аналізі використання трудових ресурсів розраховують декілька показників, які описують категорії працівників, плинність кадрів, обороти з прийому та вибуття. Коефіцієнт з обороту з прийому працівників визначається як відношення кількості працівників до середньої чисельності.

На обсяг виробництва продукції підприємства впливає безліч факторів, пов'язаних з його організаційно-технічним рівнем, ефективністю використання виробничого потенціалу, включаючи засоби праці і предмети праці, трудові ресурси. Усунення всіх недоліків в організації виробничого процесу, праці, прискорення впроваджених новітніх технологій, а також заходи щодо підвищення якості продукції, зменшення браку у виробництві знаходять своє відображення у показниках використання факторів виробництва – знарядь праці (основні засоби виробництва), предметів праці (їх продуктивність, використання робочого часу).

Аналізуючи відповідні показники, можна вийти на найбільш ефективні, сучасні прогресивні та високотехнологічні підприємства.

Практика показала, що керівники та фахівці підприємств не мають бажання ретельно досліджувати відповідні показники і надавати щодо них інформацію. Тому на підставі

розробленого зразка загальної інформації про підприємства в українсько-німецькому проекті «Підтримка реформи ПТО в Україні» [4, с.25] пропонуємо зразок анкети експрес-аналізу підприємства.

Таблиця 1

Анкета експрес-аналіз підприємства

1. Назва підприємства	
1.1 (область, місто)	
1.2 Адреса	
1.3 ПІБ директора підприємства, його контактний телефон	
2. Термін існування підприємства	більше 5 років менше 5 років
3. Широта асортименту (кількість різних товарів випуску)	- збільшилось - зменшилось - залишилось без змін
4. Попит на продукцію	- збільшилось - зменшилось - залишилось без змін
5. Обсяг продажу продукції (надання послуг) за останні три роки	- збільшився - зменшився - залишився без змін
6. Чисельність зайнятих на підприємстві (середня облікова чисельність за рік) на кінець періоду: за останні три роки у т.ч. за професіями:	- збільшилась на _ осіб - зменшилась на _ осіб - залишилась без змін
7. Зміни у чисельності зайнятих за період за останні три роки у т.ч. за професіями	- збільшилось на _ осіб - зменшилось на _ осіб - залишилось без змін
8. Чи існує на підприємстві проблеми дефіциту кадрів у т.ч. за професіями	Так ні
9. Ступінь інновації (кількість коштів на оновлення обладнання)	- збільшилась на _ - зменшилась на _ - залишилась без змін

Висновки. Аналіз ефективності підприємств дає можливість визначити якість і кількість працюючих на них робітників, рівень і рейтинг серед підприємств відповідної галузі, регіону, країни взагалі.

На підставі аналізу розглянутих чинників, а також експрес-аналізу серед різних підприємств можна визначити найбільш ефективні та прогресивні підприємства, в яких виробляється в динаміці більший обсяг виробництва, більша кількість різних товарів випуску, обсяг предмету або надання послуг збільшується протягом останніх трьох років, збільшується як чисельність працюючих і ступінь інновації на придбання оновленого обладнання тощо. Таким підприємствам слід надавати перевагу при аналізі затребуваності професій, традиційних професій, визначення нових професій, в тому числі інтегрованих. Провести аналіз анкетування підприємств і експрес-аналіз самих підприємств слід у всіх регіонах України. Кожний регіон має свої особливості. Ось чому розгляд регіонального та галузевого аспекту необхідні при дослідженні ефективності підприємств.

Література:

1. Економіка підприємства: Підручник. За ред. акад. Покропивного С.Ф.. 2-е вид., перероб. та доп./ С.Ф. Покропивний – К.: КНЕУ, 2001. – 528 с.
2. Покропивний С.Ф., Колот В.М. Підприємництво: стратегія, організація, ефективність./ С.Ф. Покропивний, В.М. Колот. – К.: КНЕУ, 1998. – 352 с.
3. Бандурка О.М., Коробов М.Я., Орлов П.І. та інші. Фінансова діяльність підприємства: Підручник – 2-ге вид., перероб. і доп./ О.М.Бандурка, М.Я.Коробов, П.І.Орлова та інші – К.: Либідь, 2002. – 384 с.

4. Блой В., Берізко М.М., Вайс Ю. та інші. Взаємодія ринку праці та професійно-технічної освіти:/ В.Блой, М.М.Берізко, Ю. Вайс та інші -ТОВ «Формат», 2009. – 276с.

В статье обоснована необходимость оценивания эффективности предприятий для выявления наиболее прогрессивных и высокотехнологичных. На таких предприятиях легче осуществить анализ востребования профессий, состояния традиционных профессий, появление новых, в том числе интегрированных. Определены различные подходы к оцениванию эффективности предприятий. Создан экспресс-анализ предприятия с учетом динамики разных показателей.

Ключевые слова: эффективность предприятия, анализ профессий, показатели эффективности работы предприятия.

In the article the necessity of evaluating the effectiveness of enterprises to identify the most progressive and high-tech. At these enterprises easier to analyze demand professions of the traditional professions, the emergence of new, including integrated. Identified various approaches to the evaluation of the effectiveness of enterprises. Created by rapid analysis of a company, taking into account the dynamics of different indicators.

Keywords: the efficiency of the enterprise, analysis of professions, indicator of efficiency of enterprises' productivity.

УДК 008(477):687.01
ББК 63.3:878:37.24

Т.Д. Викерик
м. Київ, Україна

ЗБЕРЕЖЕННЯ ТРАДИЦІЙ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ У ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ

Постановка проблеми. Необхідність зміни парадигми освіти призводить до вивчення культурно-історичного досвіду людства й тим самим виходить на новий рівень усвідомлення свого існування, власної долі, місця культури як соціальної пам'яті людства, що формує механізми його існування.

Водночас, культура віддзеркалює рівень інтегрованих матеріальних і духовних цінностей, що створюються, зберігаються, примножуються та використовуються людиною в конкретних хронологічних, географічних, етнічних та соціальних межах. Визначальним для майбутньої мистецької освіти повинно бути виховання національно спрямованої творчої особистості. У процесі виконання творчої роботи студент використовує попередньо набуті знання для розкриття нових зв'язків, перетворень, доповнень, для знаходження способів вирішення поставлених питань. Творча робота вимагає формулювання власних висновків, пошуку нових ідей.

Аналіз останніх досліджень. Фундамент культурології закладено роботами М. Вебера, Г. Зіммеля, Р. Кронера, О. Шпенглера, К. Ясперса та ін. Проблеми культурологічного підходу до організації педагогічної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю широко обговорюється у науковій літературі (Л. Коваль, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Шевнюк, О. Щолокова).

Аналіз існуючих досліджень і публікацій свідчить про те, що національний одяг, традиційний український зокрема, здавна визначено як складову матеріальної і духовної культури народу. Його вивченню та дослідженню історії розвитку присвячено значну кількість наукових праць, серед яких найвідоміші роботи: К. Матейко, М. Білан, Г. Стельмащук, Т. Кара-Васильєва, З. Васіна, Т. Ніколаєва та інші. Питання збереження традицій національної культури в контексті творчої діяльності дизайнера одягу не було достатньо висвітлено.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов розвитку творчості майбутніх дизайнерів одягу в контексті збереження традицій та національної культури, а також окреслення напрямків оптимального використання національних традицій виготовлення одягу у підготовці фахівців різних дизайнерських напрямків.

Виклад основного матеріалу. У галузі етнографії та народознавства методика дослідження одягу є усталеною, її система склалася і випробувана часом. Одним із основних питань у вивченні одягу, як явища історичного, є його походження. Головне завдання сучасних дизайнерів одягу – подолати споживацьке ставлення до традицій і культури. Поняття культури вміщує в собі різноманітні аспекти. Культурологи нараховують у сучасній літературі близько чотирьохсот визначень терміну «культура», які доповнюють одне одного. Таку велику кількість визначень можна пояснити складністю і багатогранністю цього поняття. Так, у культурологічному словнику пропонується визначення поняття культури, як сукупності матеріальних і духовних надбань, комплексу характерних інтелектуальних і емоційних рис суспільства, що включає в себе не лише різні мистецтва, а й спосіб життя, основні правила людського буття, системи цінностей, традицій і вірувань. У вузькому сенсі – сфера духовного життя, що охоплює мову, виховання, освіту, науку, літературу, різні види мистецтв, систему релігійних вірувань, політичну, правову, побутову культуру, а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування. Водночас поняття культура використовують для визначення рівня освіченості, вихованості людини, ступеня оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльністю (культура мови, культура особистої поведінки, культура побуту тощо). Культура – означає сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства і людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності [3, с.171].

У вітчизняній культурології, мистецтвознавстві, мистецькій освіті поки ще немає єдиних загальноприйнятих принципів розподілу культури за її видами. Учені здійснюють виділення видів культури згідно з видами людської діяльності. Як зазначала О. Рудницька: «Одним із найважливіших завдань сучасної педагогіки є посилення зв'язку між культурою та освітою. Це зумовлено тим, що саме культура фокусує систему ціннісних уявлень, які є основою особистісних орієнтирів суб'єкта, регулюють його діяльність, переводять людину в якісно інший спосіб буття – більш осмислений та упорядкований. Про взаємозалежність культури і освіти свідчить те, що завдання будь-якої освіти (загальної чи професійної) полягають у прилученні суб'єкта до культурних цінностей, а культура розвивається внаслідок освітніх процесів і при зміні поколінь зберігається як самовідтворююча система певних норм і зразків життя суспільства.» На думку, О. Рудницької, у теорії та практиці педагогічної діяльності ще мало відомо про механізми передачі художньо-образної інформації в процесі спілкування з мистецтвом, про її культурологічну дієвість. У деяких розробках цих питань спостерігається тенденція надто прямолінійного тлумачення взаємозв'язку мистецтва і світогляду, мистецтва і професійної підготовки майбутнього фахівця [6, с.82-89].

Л. Корницька наголошує, що одним з пріоритетних напрямів у підготовці майбутніх фахівців дизайнерів одягу є використання культурних, мистецьких, здобутків минулих поколінь, що сприяють формуванню професійних умінь і навичок, стильового моделювання одягу на основі фольклорно-етнографічного матеріалу. У дизайні одягу цілком прийнятно запозичувати й адаптувати мотиви минулого; більше того, це важливий спосіб одержання основного матеріалу. Для цього слід не поспішаючи знаходити елементи, котрі надихають на створення креативно нового у поєднанні з традиційним. Знання історичних і культурних надбань свого народу не тільки підносить національну гідність: вони потрібні для використання кращих традицій у будь-якій практиці сьогодення. Протягом століть народом формувалися цінності, які дали витоки багатьом реаліям, а подекуди і зараз збагачують наше життя. Лише зберігаючи національну неповторність, можна внести внесок у загальну скарбницю народів, тому що справжня інтеграція можлива лише на терені кращих національних надбань. Етнографічні особливості того чи іншого народу – важлива складова світової культури [3, с.325].

Т. Ніколаєва зазначає, що науковий погляд допомагає також зрозуміти багатогранність такого феноменального явища культури як костюм, в якому гостро перетинаються, часом протилежні за своєю суттю, питання і проблеми: масовість та унікальність; стиль, мода і традиція; мистецтво і промисловість; професіоналізм і кустарність; філософія, естетика, психологія й утилітарність; національне та інтернаціональне – світові досягнення і духовні цінності рідної культури [5, с.293].

Якщо розглядати українське традиційне вбрання, як ансамблевий комплекс – стрій, відразу привертає увагу його подібність по всій території України. Спільні риси традиційного вбрання відкривають фундаментальні основи єдності народу, глибинні витoki етносу, пов'язані з типом його господарської діяльності, залежної в свою чергу від природного середовища. Характерною рисою традиційного українського вбрання є його декоративна мальовничість, яка відображає розвиток ремесел, високу культуру виробництва матеріалів для одягу, створення різноманітних його форм, володіння багатьма видами і техніками опорядження та декорування одягу. У цьому контексті український народний стрій вирізняється значною варіативністю. Найбільш характерні відмінності науковці відзначають у костюмах, що побутували на Лівобережжі та Правобережжі, на Слобожанщині та частково на Поділлі [4, с.57-61]. *Традиція в одязі* – це успадкованість від попередніх поколінь досвіду прийомів створення костюма, його форм, художніх рішень; передача цього досвіду від покоління до покоління. Заснований на традиції костюм – це такий, що набув характеру традицій, звичаїв, усталеності, віддзеркалюючи погляди, смаки, норми поведінки свого народу. Традиція закладає основу, так би мовити, генетичного коду, який завжди знаходиться у підсвідомості людини, представника конкретної культури, виявляючись у світобаченні, поглядах, психології, стереотипах поведінки. Кожний народ, а також його окремий представник, особистість – несе в собі відображення багатовікових традицій своєї культури. Навіть таке інтернаціональне, динамічне і завжди несподіване явище як мода, у кожного народу має специфічне забарвлення, характерні узагальнюючі тенденції. Наприклад, французька мода – це завжди фантастична вишуканість, шарм, витонченість; англійська – класична елегантність, сміливий авангардизм; в італійській моді відчутна конструктивна добротність, естетична виваженість, гуманістичні витoki; американська мода – це безмежна широкоформатність творчих ідей, еклектизм і демократичність і т.п.[5, с.293].

Мода і традиції, здається поняття несумісні і протилежні в своїй основі. Мода – явище інтернаціональне, знаходячись на пульсі часу, завжди являється несподіваністю, новизною, запереченням того, що було вчора, спрямованістю у майбутнє з урахуванням останніх досягнень технічного розвитку. Традиції ж, на противагу моді, – явища культури усталені, відібрані віками, це мудрість і досвід народу, що бережливо передавався від покоління до покоління, від майстра до майстра, зберігаючи техніку кустарного виробництва, живий подих ручної праці, багатство національної культури. І, водночас, народні традиції не випадково лягли в основу формування професіонального моделювання, завжди являючись невичерпним творчим джерелом при створенні спрямовуючих колекцій.

Недивлячись на рукотворність традиційного одягу, саме в народному моделюванні закладений принцип масовості та індивідуальності вбрання. На єдиній відпрацьованій конструкції кожного без винятку елементів традиційних комплексів, використовуючи одну й ту ж саму місцеву орнаментальну систему і техніки виконання та інші узагальнюючі способи і прийоми створення вбрання, досягалась – з одного боку місцева ідентичність народного костюма, з іншого – художня унікальність кожного окремого зразка. Різні варіації поєднання і способів носіння деталей комплексу, поруч із їх рукотворною неповторністю, додатково підкреслювали образну індивідуальність та особисту майстерність виконавця. Це один із феноменів мистецтва традиційного костюма, який базується на багатстві народних прийомів, довготривалому досвіді створення великої кількості художніх варіантів вбрання на єдиній

функціональній і конструктивній основі. Такий підхід ніколи не втратить свого значення для освоєння і використання в сучасному творчому процесі [5, с.294].

Особистість, вихована в душі культурності керується визнанням за кожним етносом права на особливості своєї культури, світосприймання, звичаїв, смаків, традицій, що відображають специфіку історичного й соціального буття свого народу. Творчість дизайнера – це постійне відкриття нового та прекрасного в повсякденному. Творча особистість здатна «бачити», «почувати», «чути» те, що багато хто просто не помічає. Імпульси, які він одержує з навколишнього світу за допомогою емоційних асоціацій, викликають у художника певні образи. Образотворче мистецтво є природним середовищем для розвитку та сприйняття естетичної, творчої, гармонійної особистості. На заняттях з образотворчого мистецтва майбутні дизайнери вчаться відчувати та розуміти істинні цінності життя, прагнути до краси. Образи мистецтва наочні та переконливі, вони здатні передавати обсяг і простір, природу, розкривати складний світ людських почуттів і характерів, втілювати загальнолюдські і національні, гуманістичні традиції і звичаї, соціальний досвід попередніх поколінь. Використання на заняттях з образотворчого мистецтва різноманітних дидактичних можливостей з урахуванням особливостей національної спадщини, соціального середовища ефективно впливає не тільки на розвиток пізнавальних інтересів, художнього смаку, але й сприяє становленню етнічної самосвідомості, не порушуючи принципу культурного релятивізму в діалозі культур [7, с.76]. Розробка методики формування творчих здібностей є сукупністю різних способів цілеспрямованого їх розвитку. А це дає можливість підготувати фахівця, здатного самостійно діяти, аналізувати ситуацію і знаходити оптимальний варіант вирішення проблеми, швидко орієнтуватися в своїй професійній роботі.

Наприклад, І. Єременко акцентує увагу на тому, що творчим джерелом при створенні дизайнером колекції одягу може бути звернення до етнічних і історичних мотивів, предмети декоративно-прикладного мистецтва, історичний, національний і класичний костюми. У даній ситуації в дизайнера в ролі праобразу виступає сам костюм. Його завданням стає: вивчення й аналіз усіх складених існування конкретної форми одягу в конкретному суспільстві. Епоха, її вдачі й естетичний ідеал, форма і силует костюма, конструкція і крій, тканини і фактури, колірні переваги і декор, семантика і знаковість костюма. Є весь результатний для створення композиції одяг, необхідне тільки творче, продумане і цікаве для сучасності прочитання.

Творчий процес – надзвичайно складне, деколи нез'ясовне явище, але його можна піддати деякому аналізу. У дизайні важливо прослідкувати, як відбувається придумування, фантазування не взагалі, а на задану тему, і яким чином досягається результат. Творча робота зі створення етнічної дизайн-розробки вимагає попереднього аналізу джерела творчості (на прикладі національного костюма), його цілісного ансамблю й окремих складових. Необхідно визначити головне й істотне в ансамблі і відкинути другорядне і незначне. Трансформація джерела творчості в сучасні форми одягу починається зі збору матеріалу і ґрунтовного його вивчення. Народний костюм, як об'єкт натхнення, дизайнерові необхідно глибоко відчувати і зрозуміти для створення власних творчих ідей, які тими або іншими якостями нагадуватимуть першоджерело. Пошуки характеру форми або декору можуть проходити декількома шляхами: аналогією з народним костюмом (етнографічний, реконструктивний, імітаційний, стилізаторський метод), творче переосмислення (інтерпретативний метод) і асоціативне рішення в плані пошуку нових нетрадиційних рішень костюма [1, с.45-46]. Можливе пряме запозичення окремих властивостей костюма, якщо вони відповідають сучасним тенденціям в одязі (крій, мотив орнаменту і т.д.). Метод творчого переосмислення дозволяє вільніше обходитися з кроєм, орнаментом, колірними поєднаннями традиційного костюма. У процесі виконання творчої роботи студент використовує попередньо набуті знання для розкриття нових зв'язків, перетворень, доповнень, для знаходження способів вирішення поставлених питань. Творча робота вимагає формулювання власних висновків,

пошуку нових ідей. Досліджуючи й аналізуючи конкретний костюм або костюм конкретної епохи, дизайнер вивчає його і веде пошуки нових рішень наступними прийомами: трансформація форми і її складових; комбінування деталей усередині зміненої форми; зміна пропорційних розчленовувань усередині певної форми; зміна прийомів декорування форми.

Висновки. Отже, культура як концентрований досвід попередніх поколінь із однієї сторони та виховання й освіта з іншої сторони не можуть бути відокремлені один від одного. Ґрунтовні знання традицій в одязі, поєднання технічних досягнень, сучасних естетичних вимог національної культури та художньо-естетичної підготовки, допоможуть дизайнеру одягу прилучитись до творчої діяльності та вдосконалити свій професіоналізм. Це дасть змогу зберегти культурний зв'язок поколінь і можливість не втратити самотності своєї культури. Використання традицій народного костюма знайшло подальший розвиток у проектуванні сучасного одягу різного призначення. Сорочковий крій, прилеглий силует, розширення нижньої частини від лінії талії, декоративні вставки, складний крій спинки – все це надає сучасним моделям свіжість, незвичність і фольклорну романтичність.

Література:

- 1.Сременко І.І. Джерело натхнення в дизайні одягу: аспекти вивчення і використання в творчому процесі // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв: Зб. наук. пр. / За ред. Даниленка В.Я. – Харків: ХДАДМ, 2007. – № 9. – С. 41-48.
- 2.Корінний М.М., Шевченко В.Ф. Короткий енциклопедичний словник з культури. – К.: Україна, 2003. – 384 с. – С. 171.
- 3.Корницька Л.А. Проектування змісту технологічної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю з використанням елементів етнодизайну // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 12 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова), та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – С. 323-329.
- 4.Лагода О.М. Ансамблевий комплекс українського традиційного вбрання як зразок протодизайну одягу / Лагода О.М. // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв: Зб. наук. пр. / За ред. Даниленка В.Я. – Харків: ХДАДМ, 2006. – № 11. – С. 57-62.
- 5.Ніколаєва Т.О. Український костюм. Надія на ренесанс. – К.: Дніпро, 2005. – 320 с. – С. 293.
- 6.Рудницька О. Мистецтво у розвитку культури студентів / Рудницька Оксана // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Мистецтво і освіта: Зб. наук. праць / Ред. кол. І.А. Зязюн (голов. ред.), С.О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н.Г. Ничкало, О.П. Рудницька та ін. – Львів: Каменяр, 1998. – Вип. 3. – 600 с. – С. 82-89.
- 7.Ушнурцева Н.Н. Изобразительное искусство в поликультурном образовании // Искусство и образование. – Москва. – № 3. – 2007. – С. 71-76.

У статті теоретично обґрунтовано науково-педагогічні засади творчої діяльності дизайнера одягу як оптимально можливі для успішного розвитку творчого потенціалу. Обґрунтовується зміст поняття «національна культура» і його складові елементи.

Ключові слова: культура, національна культура, дизайнери одягу, творчість, творчі здібності, традиція в одязі.

В статье теоретически обосновываются научно-педагогические основы творческой деятельности дизайнера одежды как оптимально возможные для успешного развития творческого потенциала. Обосновывается содержание понятия «национальная культура» и его составляющие элементы.

The article grounds scientific and pedagogical aspects creative work of a designer of cloth as optimally possible for successful development of creative potential. The lawyer's national culture as a conception and components of it arc being substantiated in contents.

Keywords: culture, national culture, designer of cloth, creative work, creative capable, tradition in cloth.

УДК 377.3
ББК 74.56О.Ю. Пінаєва, С.А. Кулуняк
м. Вінниця, Україна**ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ КОЛЕКТИВНИХ ТВОРЧИХ СПРАВ ПРИ
ВИКЛАДАННІ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ПТНЗ**

Постановка проблеми. В умовах реформування професійної освіти сучасні умови вимагають нових підходів до організації навчання, які б сприяли формуванню і розвитку учнів. Навчання має бути зорієнтовано на використання нових педагогічних технологій, які передбачають розвиток творчої особистості, формування активності, пізнавальна самостійність, здатності творчо підходити до розв'язування навчальних, життєвих завдань. Усе більшої актуальності набуває підготовка кваліфікованого робітника сфери послуг. Рівень обслуговування клієнтів сучасного салону-перукарні настільки високий, що його вже не може вдовільнити тільки технологічно грамотне виконання майстром операцій, без творчої фантазії, без вміння запропонувати нюанси, відповідні напрямкам моди сьогодення. Цей позитивний процес відбувається непросто, оскільки потребує належного рівня підготовки робітників, що у свою чергу, передбачає перехід на новий якісний рівень їх підготовки. Проте, як показують результати проведеного нами дослідження більшість сучасних викладачів перукарської справи ніколи не готували себе для роботи в якості педагога. Це найчастіше випускники ПТНЗ і практикуючі майстри-перукарі, які отримали відповідну професійну, але не педагогічну освіту.

Аналіз раніше виконаних робіт. Нині питання підготовки кваліфікованих робітників з перукарської справи вивчене недостатньо. Аналіз науково-педагогічної і методичної літератури, дає підставу для висновку, що дане питання розглянуто не достатньо. Викладачам спеціальних дисциплін нерідко доводиться на особистому досвіді виробляти власну, далеко не бездоганну, методику викладання дисципліни.

Метою статті є визначення основних напрямків удосконалення принципів і методів професійного навчання з перукарської справи.

Виклад основного матеріалу. Сучасне навчання стоїть перед прикрим фактом: в умовах традиційних форм та методів навчання, учні, пасивно отримуючи інформацію, не вміють здобувати її самостійно і застосовувати на практиці. Цілеспрямований розвиток індивідуальності можливий лише тоді, коли теорія освіти не декларуватиме необхідність творчості педагога і творчості учнів, а систематично за допомогою доцільних методів втілюватиме її у навчально-виховному процесі.

Особисто - зорієнтоване навчання у цьому плані є досить перспективним, оскільки воно виходить із самостійності особистості, її духовності та суверенності. Його метою є формування людини як неповторної особистості. Відповідне методичне забезпечення має ґрунтуватися на діалогічному підході, який визначає суб'єктивну взаємодію учасників педагогічного процесу, їх само актуалізацію і само орієнтацію.

Визначальним для особисто – зорієнтованого навчання має бути діалог у системі «педагог-дитина» на основі її розуміння, прийняття і визначення.

Те, що людина не може не пройти стадію дитинства, пояснює і значення гри в її розвитку. Не випадково гра є, за словами Л. Виготського, «провідною лінією розвитку учнів». Початкова ігрова діяльність з'являється тоді, коли учні, не без впливу дорослих, беруть на себе ту або іншу роль. Цей початок міститься і в мистецтві як вільній і творчій діяльності.

Колективна творча справа (КТС) - резерв підвищення ефективності навчально-виховного процесу та взаємодії і взаєморозуміння між учителем і учнями. Гра, якщо вона правильно організована, більше ніж яка-небудь інша діяльність дозволяє всебічно та з

більшою повнотою розвивати самостійність і самодіяльність учнів на уроках спеціальних дисциплін.

Вміле поєднання індивідуальних, групових, масових форм навчання сприяє підвищенню успішності та якості знань учнів, допомагає їм долати соціально-педагогічні бар'єри, які виникають у процесі навчання;

Під час проведення КТСучні виконують різноманітні вправи і завдання, зокрема й творчі, виступають в ролі організаторів, консультантів, виховується їхня активність, самостійність, бажання вчитися, розвиваються пізнавальні інтереси, формується позитивне ставлення до виконаної роботи.

В грі учні створюють уявну ситуацію. Як відзначив відомий грузинський психолог Д. Узнадзе, гра переходить в працю дорослої людини.

Різні дослідники і мислителі накладають одну теорію гри на іншу – К. Грос, Р.Спенсер, К. Бюлер, З.Фрейд та інші. Кожна з них неначе відображає один з проявів багатогранного явища гри, і жодна, мабуть, не охоплює справжнього її ества.

Протягом існування професійно-технічної школи - з моменту її зародження і до наших часів - провідною організаційною формою навчання є урок. Правильно побудована, вміло викладена інформація виступає найкращим засобом передачі знань. Проте час заняття суворо обмежений, його погоджено з навчальною програмою, а відступ від неї часто неможливий. Тому певну частину завдань навчання і виховання майбутніх кваліфікованих робітників слід вирішувати в позаурочний час. В різних джерелах наводяться різні переліки позаурочних форм, але на підставі розроблених критеріїв [3, с. 128] відбирається оптимальний вид діяльності учнів.

Організація навчального процесу в позакласному житті учнів має бути перш за все цікавою та яскравою. Розробка будь-якої КТС має бути зорієнтовано на потреби учнів. Тільки в тому випадку учні будуть зацікавлені, навчання буде спрямоване на позитив. Але однієї зацікавленості недостатньо. Обов'язковою умовою є розвиток творчого потенціалу і вдосконалення учня, як професійної особистості. Насамперед гра, оскільки йдеться про ігри вчителя і учня – це осмислена діяльність, тобто сукупність осмислених дій, з'єднаних загальною метою мотиву. Це творчий процес. Нами в процесі дослідження було проведено КТС, яка у подальшому здійснила розвиток професійної майстерності майбутніх кваліфікованих робітників з професії «Перукар».

Перукар – професія творча. А творчість не терпить буденності. Її потрібно розвивати, вдосконалювати як і професійні навички.

Тому при реалізації даного проекту було взяте за основу та втілене в життя таке творче педагогічне кредо – «не буває не талановитих дітей».

Головна мета: популяризація професії перукар, виховання естетичного смаку та любові до обраної професії.

Суб'єкти діяльності: учнівські групи 1-3 курсу з професії «Перукар (перукар-модельєр)».

Підготовчий етап полягає у виборі на конкурсній основі в кожній учнівській групі перукарів, кращого варіанту проведення КТС, тобто тижня професії і учасників (як правило, переможців групових конкурсів професійної майстерності).

Педагог (виконує функцію організатора) на рівні з учнями пропонує свої варіанти, обговорюються всі і обирається один для здійснення.

На другому етапі підготовки КТС в кожній групі вибирається рада справи (в яку входять чотири учні) на чолі з майстром. Спираючись на пропозиції своїх учнівських груп – ради справи всіх груп опрацьовують обраний варіант і створюють проект – враховуючи умови, вимоги, можливості для забезпечення активної участі кожного учня.

На третьому етапі відбуваються уточнення, конкретизація плану і організація безпосередньо виконання цього плану, який спрямовує увагу на заохочення ініціативи кожного учасника.

Тиждень перукарської справи

У програмі тижня:

Понеділок	<i>Відкритий урок майстра виробничого навчання Бойко О.В. Тема уроку: «Технологія виконання біозавивки».</i> Навчально – виробнича майстерня. Початок о 9.00 <i>Виставка гурткових робіт, «галерея» цитат...</i> <i>Початок 14³⁰ год., велика рекреаційна зала.</i>
Вівторок	Конкурс стіннівок, презентація святкового випуску газети. <i>Тема»Від смутку волосся січється, а від радості в'ється»</i> <i>Початок 14³⁰ год., велика рекреаційна зала.</i> Предметна олімпіада для груп I- II курсів.
Середа	<i>Початок 11.00 – конференцзала</i> «Віртуальний іміджмейкер» демонстраційна версія <i>Початок 14³⁰ год., велика рекреаційна зала.</i>
Четвер	<i>« Жертва моди»- розважальний конкурс.</i> <i>Початок 14³⁰ год., велика рекреаційна зала.</i> Навчальний семінар від ТМ «Londa» <i>Початок 11⁰⁰ год. Навчально – виробнича майстерня.</i> Конкурс професійної майстерності « З О Л О Т І Н О Ж И Ц І « <u>Номінація 1: «Небезпечна краса»</u> <u>Номінація 2: «Салонна жіноча стрижка та укладка»</u>
П'ятниця	<i>Відкриття конкурсу 9⁴⁵ год.</i> <i>Початок роботи конкурсанти 10⁰⁰, навчально-виробничі майстерні</i> <i>Демонстрація моделей 14⁰⁰ год. , актовa зала.</i> <i>Робота журі з 14.20-15.00. Дефіле переможців конкурсу професійної майстерності «Your Hair Awards»</i> <i>Нагородження призерів та підведення підсумків тижня 15⁰⁰, актовa зала.</i>

Нині у професійній освіті спостерігається швидкий перехід до використання технологій – комп'ютерів, засобів мультимедіа та інформаційних мереж, що спричиняє зміну форм організації навчання.

Розвиток перукарської справи тісно пов'язаний із сучасними інноваційними технологіями. Не можна вже уявити жодної сфери послуг, в якій не використовували б комп'ютерну техніку. Перукарська справа теж потребує комп'ютера. Один диск, наприклад, може містити цілу енциклопедію про перукарську справу, із відповідними ілюстраціями, технологічними картами, відповідаючи одній із тем. Створені програми дозволяють виконувати комп'ютерний підбір зачісок, стрижок і взагалі створювати образи. Основною перевагою цих програм є те, що людина наочно може побачити зміни своєї зовнішності не ризикуючи експериментально.

Так, наприклад, в програмі «Віртуальний іміджмейкер» дається можливість підібрати зачіску, враховуючи при цьому натуральний колір волосся, його довжину та тип. Спеціальні ефекти дозволяють змінювати кольорові нюанси та об'єм зачіски, підбирати аксесуари відповідно стилю та призначення (щоденного, ділового, вечірнього, і т.д.) Також великою перевагою програми є те, що на кожному етапі перетворень можна робити миттєві знімки (починаючи з введеної фотографії з цифрового фотоапарата або сканера).

Учні нашого училища із задоволенням працюють з такими програмами на уроках «Перукарської справи» та виробничого навчання. Тому що цікаво порівнювати різні варіанти створених моделей і спостерігати кінцевий результат технологічно складних перукарських робіт.

Однією з форм професійної майстерності є конкурси, чемпіонати та інше. Участь у будь-яких змаганнях суттєво впливає на рейтинг викладача, додає йому впевненості. Стати учасником конкурсу або чемпіонату перукарського мистецтва – це вже само по собі вдосконалення. Але щоб стати учасником масштабного конкурсу, необхідно пройти безліч етапів успішного відбору. І щоб перемогти необхідно мати окрім таланту, велике бажання перемоги, наполегливість та волю.

Для реалізації задуму створюються мікроколективи, які вирішують наступні питання:

1. Підготовка конкурсантів і моделей: вибір моделі відповідно до завдання під назвою «Небезпечна краса»; розробка зачіски включаючи колір волосся; одяг, макіяж, манікюр, аксесуари.
2. Ознайомлення з умовами конкурсу, характером та обсягом робіт і відведеним часом на виконання та принципами визначення переможців.
3. Підготовка робочого місця і обладнання.
4. Оформлення і організація запрошення для почесних гостей.
5. Розробка бланків оцінювання для членів журі та листа реєстрації гостей; оформлення положення проведення конкурсу, дипломів та листів нагородження.
6. Підготовка музичних привітань та музичних пауз.
7. Написання сценарію для ведучих конкурсу.
8. Організація призового фонду.

Основні вимоги: до участі в конкурсі допускаються учні, які мають найкращі показники з спецпредметів та виробничого навчання; учасник повинен мати власний спецодяг, інструменти та необхідні косметичні засоби.

Конкурсант повинен:

В категорії I – створити фантазійну зачіску, визначену практичним завданням «Небезпечна краса», забезпечити відповідність, оригінальність образу моделі, чистоту та технічність роботи;

В категорії II – «Салонна жіноча стрижка та укладка»

Система оцінки: За умови, що конкурсант має відповідний зовнішній вигляд, виконує встановлену норму часу, дотримується правил техніки безпеки, раціонально організовує робоче місце, якісно виконує роботу може отримати максимальну кількість балів в категорії I, II – 25 балів (техніка виконання, колір волосся, чистота виконання, відповідність образу).

Оцінку робіт проводить компетентне журі у складі директорів успішних салонів-перукарень (потенційних роботодавців) та провідних майстрів-перукарів. Переможці конкурсу та активні учасники колективної творчої справи нагороджуються дипломами ті цінними подарунками.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Основною організаційною формою навчання у професійно-технічних навчальних закладах є урок. Шляхом вдосконалення професійної майстерності учнів у ПТНЗ можуть бути колективні творчі справи, а саме проведення конкурсів професійної майстерності. Які ми можемо з максимальною ефективністю використати для розв'язання завдань різнобічного розвитку учнів, їхнього морального, професійного, естетичного виховання. Урахування дії конкретних передумов та чинників дасть змогу викладачу вибрати таку форму проведення колективної творчої справи, яка забезпечуватиме оптимальний рівень знань та практичних навичок учнів з професії «Перукар (перукар-модельєр)».

Література:

1. Горбатюк Н. А. Основи перукарської справи / Горбатюк Н. А. – Грамота, 2005. – 576 с.
2. Гороль П. К.. Обчислювальна техніка і технічні засоби навчання: за ред. проф. Р. С.Гуревича / Гороль П. К., Гуревич Р. С. – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 1999. – 324 с.

3. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах / Гуревич Р. С. – К. : Вища шк., 1998. – 229 с.
4. Гутиря Л. Г. Сучасна перукарська справа: підруч. для проф.-техн. закладів / Гутиря Л. Г. – Харків: Фоліо, 1997. – 464 с.
5. Милованова В. И. Преподавание курса «Парикмахерское дело»: метод. пособие для СПТУ / Милованова В. И. – М.: Высш. шк., 1988. – 111с.

В статье рассматриваются проблемы организации учебного процесса. Раскрываются теоретические аспекты преподавания специальных дисциплин и методики проведения профессионально направленных коллективных творческих дел у ПТУ. Особенное внимание уделяется видам позаурочной работы, их специфическим особенностям при подготовки учеников с профессионального обучения.

У статті розглядаються проблеми організації навчального процесу. Розкриваються теоретичні аспекти викладання спеціальних дисциплін і методики проведення професійно направлених колективних творчих справ у ПТНЗ. Особлива увага приділяється видам позаурочної роботи, їх специфічним особливостям підготовці учнів з професійного навчання.

This work is devoted to the problems of good organization of the process of training. The theoretical aspects of methodology of the teaching of book-keeping at colleges are considered in this work. Great attention is paid to the hairdressing (hairdressing designer). Nail – designer their special features in the process the training of the students at colleges.

УДК 82(07):377.1
ББК 74.200

Т.І. Рузяк
м. Львів, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ВИЩИХ ПРОФЕСІЙНИХ УЧИЛИЩ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) та нові державні стандарти професійної освіти висувають нові вимоги до майбутніх фахівців. Удосконалення підготовки кадрів для сфери обслуговування — одна з найважливіших умов підвищення соціальної ефективності та якості обслуговування населення, задоволення попиту споживачів. Характерною особливістю робітників сфери обслуговування є те, що стосунки фахівця з користувачем обслуговування належать до кола професійних обов'язків і регламентуються як правовими, так і моральними нормами. У зв'язку з цим, поряд із професійною майстерністю особливого значення набувають моральні якості робітника, його ставлення до праці, культура спілкування з клієнтами, вияв ініціативи у пропонуванні обслуговування. Актуальність проблеми формування професійної культури майбутніх фахівців зумовлена наявністю потреби суспільства у висококультурних кадрах, інноваційні вимоги до сучасного фахівця потребують перегляду організації, змісту, методик і технологій професійної освіти у вищих професійних училищах.

У науково-педагогічній літературі відображена низка питань щодо дослідження формування загальної та професійної культури фахівця (Г. Балл, І. Зязюн, С. Гончаренко, Г. Васянович, Г. Дегтярьова, О. Музальов, Л. Руденко, М. Лобур), професійної культури як інтегративного чинника фахової підготовки і виховання учнів професійно-технічних навчальних закладах (О. Траверсе), професійної культури учнів професійно-технічних навчальних закладів (В. Орлов) та ін.

Аналіз цих робіт, а також стан практики свідчать, що залишаються нерозв'язаними суперечності між соціальними вимогами до професійної культури робітника і реальним її рівнем у випускників вищих професійних училищ; необхідністю передачі молоді емоційно-ціннісного досвіду та недостатньою мотивацією учнів вищих професійних училищ до

сприйняття професійної культури внаслідок перевантаження учнів споживацькими принципами порівняно з творчими установками відносно життя і культури; інтегративним характером професійної культури та фрагментарністю її формування у навчально-виховному процесі вищих професійних училищах; об'єктивною необхідністю формування професійної культури фахівців сфери обслуговування і недостатньою підготовленістю викладачів до цієї діяльності; потребами та реальним рівнем науково-методичного забезпечення формування професійної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування. Виявлені суперечності вимагають зміни підходів до підготовки фахівців сфери обслуговування, нових взаємовідносин між суб'єктами навчального процесу, обґрунтування педагогічних умов формування професійної культури.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов і моделі формування професійної культури фахівців сфери обслуговування у вищих професійних училищах.

Серед навчальних закладів професійної освіти, які здійснюють підготовку висококваліфікованих фахівців для сфери обслуговування, важливу роль відіграють професійно-технічні навчальні заклади з багатоступеневим навчанням. Сучасний висококваліфікований фахівець має бути не лише спеціалістом у професійній сфері, а й високоморальною, духовною, культурною людиною.

Формування професійної культури учнів вищих професійних училищ ускладнюється недостатньою мотивацією учнів та їх неготовністю до сприйняття професійної культури внаслідок перевантаження учнів споживацькими принципами порівняно з творчими установками відносно життя і культури. Важливим чинником недостатнього рівня сформованості професійної культури учнів вищих професійних училищ є і недостатня підготовленість викладачів та інженерно-педагогічних працівників до цієї діяльності. Це зумовлює доцільність розробки теоретичних основ і методичних розробок щодо формування професійної культури учнів вищих професійних училищ сфери обслуговування. Це формування базується на розроблених нами таких педагогічних умовах: забезпечення готовності викладачів та інженерно-педагогічних працівників до формування професійної культури учнів на основі інтеграції видів культури; забезпечення готовності учнів вищих професійних училищ до сприйняття професійної культури; формування професійно-культурологічної компетентності учнів вищих професійних училищ на основі виявлених особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування та визначення її культурологічної складової в контексті соціального та навчального середовища сучасного суспільства.

Виходячи зі специфіки професійної діяльності майбутніх фахівців сфери обслуговування, ми обрали підходи, які відповідають педагогічним умовам, етапам і компонентам формування професійної культури, а саме: гуманістичний та організаційний підходи – для цілепокладання, підготовки та забезпечення формування професійної культури учнів ВПУ, де основою формування професійної культури учнів є діяльність викладачів та інженерно-педагогічних працівників, яка ґрунтується на сформованості й єдності професійно-педагогічної та культурологічної підготовки; особистісний та аксіологічний підходи – для роботи з учнями в процесі підготовки їх до сприйняття професійної культури, що передбачає орієнтацію на розвиток особистості та забезпечення готовності до сприйняття професійних цінностей і культурологічних основ професії; компетентнісний і культурологічний підходи – для гармонізації професійної та культурологічної складових підготовки на основі ціннісного ставлення особистості і підготовки до розвитку професійних компетенцій майбутнього фахівця.

Підходи визначають відповідні компоненти формування професійної культури учнів вищих професійних училищ сфери обслуговування: організаційно-цільовий, мотиваційно-ціннісний, професійно-культурологічний.

Організаційно-цільовий компонент передбачає уміння педагога поставити цілі формування професійної культури та послідовно здійснювати їх як реалізацію поетапних завдань. Відповідно показниками сформованості цього компоненту є уміння відстоювати і обґрунтовувати власну позицію, критично мислити, здійснювати самовиховання. Підкреслимо взаємозалежність показників професійної компетентності, що набувається, і конкретних професійно-орієнтованих аспектів культурологічної роботи педагога, що сприяє досягненню необхідних якостей особистості учня:

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає інтерес і позитивне відношення до творів мистецтва, до явищ культури; художню оцінку творів мистецтва й навколишнього життя, прагнення перетворювати знання у переконання щодо необхідності формування культури спілкування, позитивних особистісних якостей, які відображають переживання людиною свого ставлення до поведінки, вимог, вчинків, дій; бажання усвідомлювати, в яких стосунках із оточенням вона перебуває, і відповідно до цього коригувати свою поведінку. Показником сформованості цього компоненту є переконаність у необхідності самовиховання та самовдосконалення, соціально цінні мотиви поведінки.

Професійно-культурологічний компонент передбачає наявність певного обсягу необхідних знань для оволодіння культурою спілкування. Основними показниками цього компоненту є усвідомлення потреби у формуванні культури спілкування, розуміння її необхідності для повсякденного життя та забезпечення взаєморозуміння у майбутньому, спрямованих на створення позитивного мікроклімату в колективі.

Назване вище визначає склад і функції моделі, яку розглядаємо як цілісний структурно-функціональний аналог реального педагогічного процесу щодо формування професійної культури.

Нині молодь шукає (часто підсвідомо) альтернативу, яку доцільно їм запропонувати в системі формування справжньої культури: спочатку шляхом критичного аналізу, зокрема на матеріалі сфери обслуговування. Зауважимо, що дуже важливим є проблема відсутності запиту з боку багатьох учнів щодо формування культури. Тому важливою передумовою формування професійної культури є саме сформувати в учнів зацікавлення, бажання сприймати відомості та засвоювати уміння. Не менш важливим є і реальна оцінка контингенту вищих професійних училищ у цьому контексті.

Сучасна практика свідчить, що культурний досвід учнів складається з багатьох, часто суперечливих, нашарувань, серед яких переважає видовищний синтез мистецтв, що сформувався в розвинену індустрію реклами, естради, телебачення, комп'ютерних технологій. Більшу довіру в учнів нині викликає візуальний образ, ніж літературний; учні відвикають від художньо-естетичного коду слова їм важко відділити мистецтво від його неякісної імітації.

Ми вважаємо необхідним розгляд процесу заздалегідь запланованого формування професійної культури у вищих професійних училищах як альтернативного до стихійних процесів формування культури сучасними чинниками (засоби масової інформації, негативні приклади з галузі, фальшиві уявлення побутового характеру, сім'я, формальний підхід до формування культури у ВПУ тощо). У сучасних умовах важливо не стільки формувати професійну культуру (класичні основи відомі давно і всім), скільки виправляти і коригувати стихійно сформовані в учнів неправильні, антикультурні уявлення та установки. Для цього необхідна педагогічна підтримка виявленого позитиву. Доцільно перенести акценти з культури зовнішнього етикету (хоч вони теж потрібні як необхідна умова) на внутрішню, яка дійсно формує культуру особистості (для цього формальні знання та навички повинні перерости у переконання та потреби особистості). Важливо також чітко усвідомити, що теоретично неможливо сформувати професійну культуру у всіх учнів однаково, тому доцільно передбачити елементарний, нормальний і високий рівні.

Аналіз готовності учнів сприйняти культуру, що офіційно формується у вищих професійних училищах показує нагальну необхідність підготовки до такого сприйняття, оперуючи чинниками, на які можна впливати. І після цього буде успішним формування професійної культури учнів, для якого можна вибрати відпрацьовані класичні схеми. Тому ключовим моментом нашого дослідження є те, що вперше у формуванні професійної культури учнів вищих професійних училищ сфери обслуговування робиться акцент саме на врахуванні готовності учнів до сприйняття культури.

На сучасному етапі важливим є подолання негативного ставлення учнів до культури і пропедевтична мотивація (для появи запиту в учнів) як формування готовності учнів сприйняти культуру, іншими словами формувати в першу чергу ставлення до професійної культури. Пропедевтичну мотивацію сприйняття професійної культури поділяємо за чинниками впливу на прагматичні та моральні, причому прагматичні доволі сильні, а моральні відносно слабкі і саме їх треба посилювати. Професійна культура працівника сфери обслуговування передбачає наявність у нього здатності до моральної творчості, володіння професійними знаннями, уміннями й навичками, серед яких значне місце займають навички культурного спілкування, адекватного донесення інформації, естетизація процесу надання обслуговування.

Для ефективного формування професійно-культурологічного компонента є зміна ставлення до культурологічного компонента професії і в учнів, і в педагогів. Доцільно ліквідувати беззмістовні втрати часу на так звані позаурочні заходи, що носять формальний характер, та ввести цілеспрямовані курси, позаурочні заходи, які виходять від учнів і сприяють глибшому усвідомленню ними необхідності в оволодінні спеціальними знаннями та професійною культурою, в активному прагненні до такого оволодіння.

Найважливішою передумовою формування професійної культури можуть стати навчальні дисципліни, що мають культурологічну спрямованість. Програми таких курсів мають у центрі проблему вивчення історії і теорії розвитку культур як єдиного процесу, що розвивається, містять у собі знання з таких наук, як культурологія, філософія, етика, психологія, педагогіка, людинознавство, естетика, релігієзнавство. У першу чергу доцільно забезпечити психологічні передумови формування професійно-культурологічного компонента. У контексті підготовки фахівця сфери обслуговування важливу роль займає уміння уникати конфліктів і правильно знаходити шляхи виходу з нього.

Гуманітарні предмети у системі професійно-технічної освіти посідають значне місце, а їх роль у процесі формування особистості визначається передусім тим впливом, який вони мають на цей процес. Художня література є засобом збереження і розвитку цивілізації, на її основі формуються загальнолюдські та професійні цінності майбутнього фахівця. На жаль нині знизився інтерес молоді до літератури. Сучасне покоління, захоплене інформаційним потоком, не знаходить часу для ознайомлення з шедеврами вітчизняної і світової літератури. Одним із небагатьох шляхів є освоєння обов'язкової загальноосвітньої програми, однак, якщо у середній школі література є одним із провідних навчальних предметів, то у професійних закладах її освітній рейтинг значно знижується.

Нами розроблений факультативний спецкурс «Формування професійної культури фахівця сфери обслуговування у процесі вивчення гуманітарних дисциплін». Предметом вивчення цього курсу є формування професійної культури учнів на основі вивчення гуманітарних дисциплін, таких як зарубіжна, українська літератури, українська мова, історія, соціологія, право, філософія, ділова українська мова, мистецтво ділового спілкування, релігієзнавство, культурологія, психологія спілкування та етика ділових відносин у сфері побуту.

Особливістю спецкурсу є його наскрізний характер. Навчальна програма розрахована на чотири курси навчання учнів у вищих професійних училищах. Спецкурс базується на І році навчання на знаннях з предметів: українська мова та література, зарубіжна література,

історія України, всесвітня історія, географія; на II році – ділова українська мова, соціологія, політологія, культурологія, релігієзнавство, на III році – іноземна мова, основи правознавства, філософія. На IV році навчання під час переддипломної практики систематизуються одержані знання та проводяться практичні заняття.

Використовуючи виявлені нами ефекти «пересичення», які подають засоби масової інформації та бульварне середовище, перш за все формується в учнів уміння критично аналізувати культурологічне середовище (особливо професійне середовище). На цій основі з'являється в учнів запит і інтерес до питань професійної культури, що дає можливість далі розвивати мотивацію формування культури в учнів вищих професійних училищ. Для фахівці сфери обслуговування їх професійна і загальна культура пов'язані тісніше, ніж у інших фахівців, тому такі важливі умови готовності до сприйняття культури, а також якнайповніше урахування особливостей сучасного навчального та позанавчального середовища та комплексного впливу усіх чинників

Таким чином, цілеспрямований процес формування професійної культури сприяє підвищенню рівня професійно-культурологічної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування при реалізації таких педагогічних умов: забезпечення готовності викладачів та інженерно-педагогічних працівників до формування професійної культури учнів на основі інтеграції видів культур у цілісну професійно-культурологічну компетентність учнів вищих професійних училищ сфери обслуговування; забезпечення готовності учнів вищих професійних училищ до сприйняття професійної культури; формування професійно-культурологічної компетентності учнів вищих професійних училищ на основі виявлених особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування та визначення її культурологічної складової в контексті соціального та навчального середовища сучасного суспільства.

До подальших напрямів дослідження відносимо: виявлення впливу сформованості професійної культури фахівця сфери обслуговування на окремі спеціальності та розробка професійно-культурологічних моделей фахівців сфери обслуговування.

Література:

1. Беспалова С. В. Формирование основ профессиональной культуры будущего специалиста [Электронный ресурс] : / С. В. Беспалова, Л. И. Мищенко. — Режим доступа: <http://www.avpu.ru/proect/sbornik2004/sod.htm>
2. // <http://www.avpu.ru/proect/sbornik2004/sod.htm>
3. Богатирьова Г. А. Формування художньої культури майбутніх учителів праці засобами народного мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. А. Богатирьова. — Кіровоград, 2007. — 20 с.
4. Васянович Г. П. Етнопедагогіка і морально-етичне виховання учнів: навч.-метод. посіб. / Г. П. Васянович, П. І. Черніков. — Прилуки: в-во, 1995. — 24 с.
5. Данилова Т. Е. Особенности формирования профессиональной культуры старшеклассников на уроках литературы / Т. Е. Данилова, С. Б. Нарзулаев, В. Н. Куровский // Современные проблемы профессиональной и деловой культуры : . — Челябинск: в-во, 2001. — С. 22—25.
6. Донець З. Менталітет молоді і предмети культурознавчого циклу / Зоя Донець // Освіта і управління. — 2002. — Том 5. — № 3. — С. 178—187.
7. Зимняя И. А. Общая культура в системе требований государственного образовательного стандарта / И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Т. А. Кривченко, Н. А. Морозова — М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 1999. — 67 с.
8. Миропольська Н. Є. Стан сформованості художньої культури учнів / Н. Є. Миропольська // Педагогіка і психологія. Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. — К., Педагогічна думка. — 2001. — № 2 (31). — С. 49—57.
9. Руденко Л. А. До питання професійної підготовки фахівця для сфери обслуговування / Л. А. Руденко // Гуманітарний вісник : зб. наук. праць кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін / гол. ред. Г. П. Васянович. — Львів : Львівський державний фінансово-економічний інститут, 2002. — С. 91—97.
10. Рузак Т. І. Формування світоглядних знань студентів технічних коледжів під час вивчення зарубіжної літератури // Педагогіка і психологія професійної освіти. - №5. — 2003. — с. 129-138.

11. Щеголева Т. Л. Формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Л. Щеголева. — Хмельницький, 2007. — 20 с.

У статті обґрунтовано педагогічні умови і модель формування професійної культури учнів вищих професійних училищ сфери обслуговування. Обрано підходи, які відповідають педагогічним умовам, етапам і компонентам формування професійної культури: гуманістичний, організаційний, особистісний, аксіологічний, компетентнісний і культурологічний. Висвітлено розроблений автором факультативний спецкурс.

Ключові слова: професійна культура, вище професійне училище, сфера обслуговування, учні вищих професійних училищ

В статье обоснованы педагогические условия и модель формирования профессиональной культуры учащихся высших профессиональных училищ сферы обслуживания. Избраны подходы, которые отвечают педагогическим условиям, этапам и компонентам формирования профессиональной культуры: гуманистический, организационный, личностный, аксиологический, компетентностный и культурологический. Отображен разработанный автором факультативный спецкурс.

Pedagogical terms and model of forming of professional culture of studying higher professional schools of sphere of service are grounded, approaches, which respond to the pedagogical conditions, stages and components of forming of professional culture, are select: humanism, organizational, personality, values, jurisdiction and cultural. The optional special course developed an author is represented.

УДК 377
ББК Ч 46

І.М. Савченко
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ: ДЕФІНІТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті полягає у дефінітивній характеристиці наукового апарату дослідження з проблеми стандартизації в системі початкової професійної освіти Російської федерації, що є однією з умов формування релевантної методології дослідження.

Динамічні процеси модернізації професійно-технічної освіти (ПТО) України в контексті загальноєвропейських та світових тенденцій розвитку суспільства зумовлюють необхідність першорядного дослідження проблем вдосконалення *якості професійної освіти*. Загальновизнано, що якісна професійно-технічна освіта постає вагомим чинником диверсифікації економіки в умовах ринку праці. Однією з її складових, що сьогодні має надзвичайну актуальність в умовах розвитку і вдосконалення ринкових відносин у конкурентному освітньому середовищі, є соціально-педагогічний феномен *стандартизації в галузі професійної освіти і навчання* (ПОН). А сучасним засобом проектування якісного освітнього продукту, який гармонійно поєднує запити особистості, суспільства, держави виступають державні стандарти ПТО.

На думку доктора педагогічних наук, професора, академіка Російської академії освіти, іноземного члена Академії педагогічних наук України, лауреата Державної премії РФ Олександра Новікова в сучасній системі освіти, виникає новий напрям педагогічної культури – *педагогічний стандарт*. Отже, *стандартизацію в галузі ПОН* доцільно розглядати передусім як педагогічну категорію.

Предметом нашого дослідження є процес виявлення особливостей стандартизації в системі початкової професійної освіти (ППО) Російської Федерації (РФ), що обумовлено рядом чинників, а саме:

– інтересом українських науковців, педагогів, розробників стандартів до розвитку процесів вдосконалення змісту ППО РФ під впливом інтеграційних і глобалізаційних процесів, які останнім часом мають надзвичайний вплив на процеси комплексного підходу щодо підвищення якості ППО та в аспекті формування національної системи та рамки кваліфікацій;

– необхідністю порівняння процесів стандартизації, що відбуваються в наших країнах з метою виявлення і використання прогресивних моделей, форм, методів стандартизації під час розробки стандартів, з подальшою орієнтацією на збереження автентичності національної освіти;

– необхідністю здійснення аналізу впливових та випереджувальних факторів, які є рушійними факторами розробки нових вітчизняних моделей та поколінь стандартів, а також з метою збагачення національної системи освіти та підвищення якості підготовки робітничих кадрів.

Сьогодні освітні стандарти ППО РФ стають реальністю завдяки поєднанню педагогічної теорії, практики та освітнього права. В Російській Федерації було визнано провідну роль стандартизації початкової професійної освіти, яка на думку Г. Файзуліної, у зв'язку з високою динамікою соціально-економічних змін, повинна сприйматись як постійний процес адаптації і оптимізації змісту освіти, який надасть освітній діяльності більш чіткої цільової спрямованості, підвищить відповідальність за результати всіх учасників освітнього процесу [12]. Що відповідно і було закріплено рядом нормативно-правових актів (Конституцією РФ та Законом «Про освіту»), згідно яких державний освітній стандарт (ДОС) ППО виступає в Російській Федерації з 1992 р. як законодавча, а з 1993 р., як конституційна норма і гарантує з боку держави право громадян на якісну освіту. На зміну першій моделі ДОС ППО (1994-1996 рр.) прийшла друга (2001 р.), а на порядку денному – створення моделі стандартів нового покоління, що ґрунтується на новій парадигмі освіти: роботодавець визначає чому вчить, система освіти - як вчить. Тому, сьогодні в Росії визнається необхідність підготовки виробничого персоналу на основі якісного професійного стандарту, де роботодавцем окреслюються необхідні виробничі операції, технологічні процеси, функції, компетенції і рівні кваліфікації, яких потребує та чи інша професія, і які стають основою освітніх стандартів ППО РФ.

Слід зазначити, що кожний досліджуваний процес в науці має власну термінологію та понятійно-категоріальний апарат, якій визнаний одним із провідних пізнавальних засобів, що застосовується в науковій практиці і відіграє одну з ключових ролей в отриманні об'єктивно істинних наукових знань. Його використання свідчить про багатогранність, складність, інтегративність проблеми. За його допомогою забезпечується оптимальний зв'язок засобів наукового пошуку і його результату. Зазначимо, що під *поняттям* у філософському аспекті ми розуміємо предмети та явища об'єктивного світу, форму мислення в її властивостях, зв'язках, ознаках. Ключові, фундаментальні, важливі наукові поняття, які відображають найбільш суттєві, найістотніші сторони, закономірні зв'язки і відношення реальної дійсності і пізнання називаються *категоріями* (грец.- стверджувати). У свою чергу, стисле логічне визначення, що встановлює суттєві відмінні ознаки, значення тлумачення термінів і понять, його зміст і межі становлять *дефініцію* (лат. - визначення) [13].

В останні роки, в процесі наукових дискусій щодо обґрунтування концептуальних підходів розробки та впровадження нових моделей стандартів ППО в контексті випереджувального розвитку освіти, ми спостерігали за доволі суттєвими розбіжностями, широким спектром визначень і тлумачень наукового апарату проблемного поля стандартизації в галузі ППО РФ. Ці дефініції, на наш погляд, є одночасно предметом рефлексії та теоретичного аналізу, які змушують нас зробити висновок про те, що невирішені проблеми категоріально-понятійного апарату призводять до певної невизначеності і

потребують конкретизації. Загальновизнано, що понятійний апарат наукової роботи має бути гранично точним, ефективним та відповідати завданням, які мають бути розв'язані у дослідженні.

Це спонукало нас звернутись до ряду наукових праць російських та українських вчених: Т. Десятова, М. Коулза, А. Мурав'йової, О. Олійникової (стратегія формування національної системи кваліфікацій); В. Байденко, Б. Гершунського, Є. Днепров, В. Краєвського, А. Лейбовича, Н. Машукової, Н. Ничкало, І. Смирнова, Н. Селезньової (концепції змісту професійної освіти і навчання, кваліфікаційних, професійних, федеральних державних освітніх стандартів, як стабілізаційної основи підготовки конкурентоспроможних фахівців); Є. Зеєра, Л. Паниної, Г. Полуніної (кваліфікації, компетентності і компетенції учнів професійних навчальних закладів); А. Арнольда, С. Гончаренко, Ю. Дік, О. Дубинчук, В. Скакун, Ю. Шмакова (проблеми стандартизації процесу підготовки виробничого персоналу та реформування освітніх систем у контексті світової практики).

Структуру понятійно-категоріального апарату дослідження утворює цілий комплекс взаємопов'язаних базисних дефініцій, а саме: *якість освіти, зміст освіти, стандартизація, освітній стандарт, професійний стандарт, Федеральний державний освітній стандарт початкової професійної освіти, національна система кваліфікації, національна рамка кваліфікації*, які є складовою цілісного поняття «*стандартизація в галузі початкової професійної освіти Російської Федерації*».

Для розкриття змісту термінологічного словосполучення «*якість освіти*» звернемося до української енциклопедії освіти, де воно розглядається як збалансована відповідність певного освітнього рівня численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, що встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення якості. Вона виступає предметом вивчення філософії, психології, педагогіки, менеджменту освіти, політології, соціології, економіки та інших наук [3, с.1017]. *Якість професійно-технічної освіти*, визначає сукупність показників, які впливають на розвиток формування професійних компетенцій учнів: зміст освіти, форми та методи навчання, обсяги фінансування, стан матеріально-технічної бази, рівень кадрового потенціалу, навчально-методичне забезпечення навчального процесу тощо.

Підготовка кваліфікованих робітників реалізується через зміст професійно-технічної освіти. *Зміст освіти* – найважливіша категорія дидактики, котра в результаті тривалого розвитку педагогічного знання полягає не лише в засвоєнні знань, формуванні умінь, навичок та інтелектуальному розвитку людини. Ця категорія є відображенням усіх елементів соціального досвіду, в якому цілі навчання поєднуються з вихованням особистості. Зважаючи на феномен прямого зв'язку між змістом професійно-технічної освіти та продуктивністю виробництва, сучасною тенденцією є постійне спрямування зусиль на вдосконалення і оновлення її змісту [6].

В.Краєвський розглядає *зміст освіти* як досвід, що складається з чотирьох елементів, а саме: досвіду пізнавальної діяльності, зафіксованого у формі її результатів - знань; досвіду здійснення відомих способів дії - в формі умінь діяти за зразком; досвіду творчої діяльності - в формі умінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду здійснення емоційно-ціннісних відносин - в формі особистісних орієнтацій. Засвоєння цих типів досвіду дозволяють сформувати у учня здібності здійснювати складні види дій, які в сучасній педагогічній літературі носять назву компетентностей, надають особистості успішно функціонувати в суспільстві, пристосуватись до соціальної системи, і в той же час вміти діяти творчо [6].

Зміст освіти визнається найважливішим чинником, який впливає на якість освітніх послуг та встановлюється й реалізується завдяки стандартам. Теоретичними дослідженнями з'ясовано: розвиток і здійснення будь якої професійної діяльності реалізується за певними

алгоритмами, технологічними операціями, нормативами, які підпорядковані меті і цілям діяльності в конкретній галузі. В більшості галузей діяльності такі цілі реалізуються завдяки *стандартам*.

Термін «*стандарт*» (з англійської – норма, зразок) вживається на означення як еталон, модель, встановлений комплекс норм або правил, які використовують з метою співставлення з ними інших подібних об'єктів, що затверджений компетентним органом. Поняття «*стандарт*» було запозичене в педагогічну галузь з виробничої сфери, в зв'язку з цим, багато педагогів сприйняли його як щось шаблонне, що обмежує і перешкоджає творчості та виключає певну свободу викладача і учня. Але, ставши компонентом педагогічної сфери, освітній стандарт, безумовно, сформував свої специфічні риси і став виконувати функцію показника якості освіти щодо визначення рівня професійної освіти і сприяти тому, щоб цей рівень підтримувався [11]. З довідкових джерел відомо, що *Державні освітні стандарти* є важливим елементом будь-якої національної системи освіти, тип якої визначається політичними, соціально-економічними умовами, традиціями визначеної країни тощо. У свою чергу, тип системи освіти впливає на функції, вид і структуру освітніх стандартів [3, с.871]. Недостатня дослідна діяльність призводить до того, що стандарти, які є доволі новим освітнім утворенням, на практиці загострюють проблеми їх розробки та реалізації, які доволі часто здійснюються шляхом спроб та помилок.

Освітній стандарт, означає також, за визначеннями В. Полонського еталонний рівень освіти, необхідний для даного суспільства в певний проміжок часу, а також правила, вимоги, принципи для загального і багатократного використання в сфері освіти.

Основоположник російської теорії стандартизації В.Байденко стверджує, що *освітній стандарт* затребуваний сьогодні як новий соціально-педагогічний феномен, тим що задовольняє запит на упорядковане різноманіття форм, типів і видів освіти» [1,с.9]. Цей феномен сприяв виникненню в РФ у 90 роках ХХ століття нового наукового педагогічного напрямку *стандартизації в галузі початкової професійної освіти* — процесу розроблення і встановлення єдиних вимог щодо обов'язкового змісту освітньої діяльності з підготовки працересурсного потенціалу в однотипних навчальних закладах, який є визнаною комплексною федеральною нормою якості, прийнятої до виконання на території країни.

Дефініцію «*стандартизація*» В. Краєвський пропонує розглянути як спосіб нормативної реалізації змісту освіти на рівні структури учня. В конструктивно-технічному плані стандарти розглядаються ним як система рамкових обмежень, яка визначає поле широкого конструювання варіативного змісту освіти. Стандарт встановлює ті елементи освіти, без яких не уявляється повноцінна освіта випускника [6, с. 180].

Стандартизація в галузі початкової професійної освіти, як системний процес має свій об'єкт та галузь використання. У нашому випадку, об'єктом стандартизації є зміст *початкової професійної освіти* та система його формування, форми і періодичність перевірки рівня знань, умінь та професійної кваліфікації учнів, слухачів професійно-технічних навчальних закладів, засоби кваліфікаційної атестації випускників, навчально-плануюча документація.

Стандарт ППО РФ, як складне системне педагогічне утворення має: структуру (складові); рівні (національний, федеральний, регіональний); компоненти (аксіологічний, когнітивний, діяльно-творчий, особистісний); моделі, які властиві різним поколінням стандартів; критерії якості та відповідну функціональність (забезпечує єдність освітнього простору, є інформаційною основою та нормою для учасників освітнього процесу, виступає гарантом якості та адекватності стандарту потребам соціуму тощо). Він спрямований на об'єкти (учні, знання, педагогів) та розробляється у відповідності до принципів (повнота, науковість, відкритість, динамічність, гнучкість, ефективність, змістовність, лаконічність). Його розробниками можуть бути навчальний заклад, органи управління освітою, корпорації, фірми, відповідні агенції.

Для розкриття змісту термінологічного словосполучення «Державний освітній стандарт» звернемось до глосарія відкритої освіти, в якому його представлено, як соціальну норму освіти і освіченості, що розробляється і вводиться відповідно до Конституції РФ, містить федеральний і національно-регіональний компоненти. Федеральний компонент ДОС визначає в освітньому порядку обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм, максимальний обсяг навчального навантаження учнів, вимоги до рівня підготовки випускників [2].

Згідно Правил розроблення і затвердження федеральних державних освітніх стандартів *Федеральний державний освітній стандарт початкової професійної освіти* (ФДОС ППО) представляє собою сукупність вимог, обов'язкових при реалізації основних професійних освітніх програм за визначеною професією всіма освітніми установами професійної освіти на території Російської Федерації, що мають право на реалізацію основної професійної освітньої програми з даної професії і мають державну акредитацію [9]. ФДОС ППО повинні забезпечувати єдність освітнього простору Російської Федерації, наступність основних освітніх програм початкової професійної освіти, виступати гарантом конституційних прав людини.

Як показало дослідження з проблеми «Особливості стандартизації в галузі початкової професійної освіти Російської Федерації» — цей процес знаходиться під впливом міжнародних тенденцій у сфері ПОН та розглядається науковцями не як самостійний, вузький, ізольований процес. Він тісно пов'язаний зі створенням національної системи кваліфікацій (НСК), центральним ядром якого є національна рамка кваліфікацій (НРК) та з розробленням професійних стандартів, які є основою для розробки федеральних державних стандартів ППО РФ, а також орієнтований на кінцевий результат навчання. Опис програм стандарту, з позицій результатів навчання дозволяє: чітко визначити чого досягне учень при успішному завершенні навчання; забезпечити прозорість і порівнянність стандартів як в середині, так і між кваліфікаціями; забезпечити єдиний формат між вимогами сфери праці, змістом програм і оцінюванням результатів навчання.

Комплексне вирішення цього процесу (розроблення професійних стандартів, національної системи кваліфікації та галузевих рамок кваліфікації) в Росії потребувало створення відповідного незалежного органу, який представляв би потреби роботодавців. Тому, значною подією стало створення такої організації як Російський союз промисловців і підприємців (РСПП) та Національної агенції з розвитку кваліфікацій.

М. Коулз, О. Олійникова, А. Муравйова розглядають поняття «національна система кваліфікацій», яке увійшло у науковий обіг порівняно нещодавно, як сукупність механізмів правового і інституціонального регулювання попиту на кваліфікації робітників з боку ринку праці і пропозицій кваліфікацій з боку системи освіти і навчання, яка містить: перелік видів трудової діяльності, в якому професії згруповано за галузями професійної діяльності і рівнями кваліфікації; професійні стандарти за галузями професійної діяльності; процедури визнання професійних стандартів; національну рамку кваліфікацій; інституціональні, організаційні і методичні механізми розробки і реалізації національної або регіональної політики в галузі кваліфікацій; каталог кваліфікацій, ранжируваних за рівнями, по кожній галузі професійної діяльності з зазначенням результатів необхідної освіти і навчання (компетенцій) у вигляді каталогу програм навчання; систему забезпечення якості кваліфікацій (процедури оцінювання і підтвердження, сертифікації кваліфікацій, засвоєних під час формальної і неформальної освіти і трудового досвіду) [8, с.7].

Національна рамка кваліфікації (НРК), на їх думку, тлумачиться як референціальний конструкт, який встановлює зв'язок між результатами освіти або навчання і діяльністю, яка затребувана ринком праці, з одного боку, і класифікованими, типологізованими кваліфікаціями професійної освіти й дипломами, які видаються в системі освіти, з іншої. Завдяки НРК, ці зв'язки стають більш прозорими [8, с.17]. Аналіз світового досвіду з

проблеми призвів до усвідомлення логічного алгоритму європейських підходів: встановлення для кожної галузі професійної діяльності стандартів (на основі функціонального аналізу), які дозволяють визначити основні професійні вимоги до кваліфікації і перенос їх в національну рамку кваліфікацій де кожний стандарт співвідноситься з певним рівнем кваліфікації і містить вимоги до якості виконання робітником трудових функцій [8, с.17, 32]. Отже, професійний стандарт стає важливою складовою процесу як розроблення НСК, так і основою державних освітніх стандартів ППО РФ.

Категорію *«професійний стандарт»* РСПП пропонує розглянути в такий спосіб — це багатофункціональний документ, що встановлює в рамках конкретного виду професійної діяльності вимоги до змісту і якості праці, умови його здійснення, рівень кваліфікації, компетенції робітника з врахуванням забезпечення продуктивності праці і якості виконаних робіт, вимоги до професійної освіти і навчання, яка необхідна щодо відповідності даній кваліфікації. На думку Ю.Тукачева, професійно-психологічними компонентами професійного стандарту сьогодні виступають ключові кваліфікації, компетенції, акмеологічні інваріанти професіоналізму. Для роботодавця професійний стандарт має актуальність в зв'язку з тим, що він постійно використовується при атестації персоналу, визначенні посадових обов'язків робітників тощо. А конкретизація в професійних стандартах завдань, яка стоїть перед робітником, мотивує його до усвідомленої професійної діяльності і стимулює розвиток кар'єри. У новому тисячолітті актуальність професійних стандартів зростає в зв'язку з тенденціями глобалізації світового ринку та розширенням процесів міграції робочої сили. Сертифікація робітника відповідно стандарту професійного співтовариства або наявність диплому міжнародної акредитації надає йому значні конкурентні переваги в будь-якій державі щодо працевлаштування у порівнянні зі звичайним дипломом.

Аналіз викладеного засвідчує, що дослідження проблеми «Особливості стандартизації в галузі початкової професійної освіти Російської Федерації» базується на представлених нами основних поняттях та дефініціях. Російські педагоги, науковці, представники промисловості і бізнесу єдині в поглядах на те, що сьогодні фонд важливих професіографічних відомостей має тенденцію до відносно швидкого морального старіння, світ професій відзначається нестабільністю, відбувається зміна у зв'язках праці і професійної освіти [14]. Ось чому, сьогодні стандарти вимагають постійного корегування та концептуального та методологічного оновлення відповідно викликам часу, що в свою чергу відображається у необхідності постійного вдосконалення категоріально-понятійного апарату з проблеми стандартизації, як в галузі ПТО України, так і в галузі ППО РФ.

Література:

1. Байденко В. И. Образовательный стандарт. Опыт системного исследования. / В.И. Байденко — Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1999. — 440 с.
2. Глоссарий відкритої освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.info.mesi.ru/program/g_4.html
3. Енциклопедія освіти / Акад.пед. наук України. Т. О.Лукина. Якість освіти. ; головний ред. В. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
4. Зеер Э. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем / Э. Зеер, Д. Заводчиков // Высшее образование в России. — 2007. — № 11. — С. 39–45.
5. Краевский В. В. Косметикой не обойдешься, требуются новые подходы / В. В. Краевский // Директор школы. — 2002. — № 8. — С. 18-23. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.ecsocman.edu.ru/direktor/msg/179580.html>
6. 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.,

7. Кудикіна Н.В. Державний стандарт професійно-технічної освіти як регулятор її відповідності соціально-економічним реаліям / Н.В. Кудикіна [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Rpzn/2008-2/08knvser.pdf
8. М. Коулз, О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева. Национальная система квалификаций. Обеспечение спроса и предложения квалификаций на рынке труда / Коулз М., Олейникова О. Н., Муравьева А. А. — М.: РИО ТК им. А.Н. Коняева, 2009. — 115с.
9. Машукова Н. Д. Принципы формирования профессиональных стандартов и их сопряженность с образовательными стандартами / Н. Д. Машукова // Сред. проф. образование. — 2002. — № 1.
10. Правила разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов. Утверждены постановлением Правительства Российской Федерации от 24 февраля 2009 г. N 142.[Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://mon.gov.ru/dok/prav/obr/5208/>
11. Томашенко В. Стандарти ПТО: методологічні та організаційні засади розробки і впровадження / Віталій Томашенко // Професійно-технічна освіта. — 2003. — №1. — С. 21-22.
12. Файзуллина Г. З. Об эффективности введения стандартов начального профессионального образования / Г.З. Файзуллина [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.udmedu.ru/files/IK1/2-95_.doc
13. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. - 4-е изд.-М.: Политиздат, 1981. - 445 с.
14. Я в профессии и профессиональное Я: результаты исследований: / Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. — Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2005. — 172 с.

Цель статьи заключается в дефинитивной характеристике научного аппарата проблемы стандартизации в системе начального профессионального образования Российской Федерации, что является одним из условий формирования релевантной методологии исследования.

Ключевые слова: содержание образования, качество образования, стандарт, стандартизация, начальное профессиональное образование, профессиональный стандарт, национальная система квалификаций, национальная рамка квалификаций.

Aim of this article is to achieve the definityve characteristic of standardization problem in the initial professional education of the Russian Federation, which is one of the terms of relevant research methodology.

Keywords: educational content, quality of education, standardization, standard, initial professional education, professional standards, National Qualifications, National Qualifications Framework

УДК 377.1 (075.8)
ББК 74.56

Л.М. Сергеева
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНИХ ЦІЛЕЙ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Постановка проблеми. В умовах перебудови структур управління професійно-технічною освітою з позицій ринкових відносин, необхідно враховувати досвід процесу децентралізації в країнах з розвинутою ринковою економікою. Однак, механічне перенесення моделей управління з одного соціокультурного й політичного середовища до іншого практично неможливе, оскільки менеджмент в освіті зумовлюється сукупністю чинників: ментальністю населення, формою державного устрою, соціокультурною спадщиною, типом власності, розвиненістю ринку тощо. Здійснення поступового запровадження механізмів децентралізації управління системою професійно-технічної освіти (ПТО) може здійснюватися в системній взаємодії з певними чинниками.

Аналіз останніх досліджень. Удосконаленню процесів управління в організації присвячені наукові праці відомих зарубіжних теоретиків наукового менеджменту (М. Альберт, С. Паркінсон, А. Файоль, Ф. Тейлор, М. Хедоурі та ін.) та вітчизняних учених (Л. Даниленко, Л. Калініна, В. Кремінь, В. Олійник, С. Ніколаєнко, В. Мельниченко, В. Медвідь та ін.), які обґрунтували теоретико-методологічні засади управління організацією, визначили необхідність гнучкої системи управління ПТНЗ, що пристосована

до швидкозмінного ринкового середовища, розробили концептуальні засади формування нової моделі управління ПТНЗ.

Основна частина. Формування стратегічних цілей функціонування професійно-технічного навчального закладу (ПТНЗ) відбувається відповідно до позиції встановлення внутрішніх і зовнішніх цілей функціонування в умовах ринкового середовища, яке у свою чергу формує внутрішню мету ПТНЗ. Дійсно, в умовах явного послаблення економічного забезпечення функціонування ПТНЗ з боку держави, що нині має місце, виникають проблеми існування самого навчального закладу, працевлаштування педагогічного персоналу, перебування учнів в освітньому середовищі й, нарешті, дефіциту робочої сили певної кваліфікації для регіонального ринку праці. Гострота зазначених вище проблем ставить перед керівниками і педагогічними колективами ПТНЗ завдання самовиживання. Вирішення цієї проблеми, раніше відсутньої в централізовано-плановій економіці, припускає появу нової мети – збільшення доходної частини бюджету навчального закладу з урахуванням конкурентного середовища.

Розвиток системи завжди пов'язаний із розвитком управлінської підсистеми. Враховуючи існування динамічної рівноваги між управлінською підсистемою ПТНЗ та її складовими (управлінськими рівнями: учні → педагоги → адміністрація), можна, змінюючи критеріально-цільову основу діяльності цих складових, спрямувати підсистему управління на розвиток відповідної управлінської культури, яка здійснюється свідомо, вносячи відповідні зміни в зміст, структуру й технологію діяльності учнів, педагогів та управлінську діяльність адміністрації навчального закладу. Цільові установки діяльності управлінських рівнів різноспрямовані, однак можуть складати своєрідну цілісність, обумовлену відповідними критеріальними характеристиками та орієнтованістю на кінцевий результат.

Професійно-технічний навчальний заклад, що вступає в ринкову економіку в якості повноцінного суб'єкта ринкових відносин, має дотримуватися відповідних правил і враховувати досвід, що вже накопичений світовим освітнім менеджментом. Даний досвід свідчить, що одним із шляхів виживання в ринковому середовищі є комерціалізація виробництва та вибір стратегії функціонування, у т.ч. - стратегії конкуренції. І хоча ПТНЗ – специфічна інституція, в існуючих ринкових умовах вона починає набувати комерційних рис, які передбачають можливі шляхи виживання.

По-перше, це *диверсифікація діяльності*, тобто її розмаїтість, зумовлена появою інших напрямків виробництва продукції і надання послуг. Економічний зміст диверсифікації полягає в тому, що коли один або декілька напрямків, які мають перспективу, можуть бути на цей період збитковими, то ці збитки мають бути прибутками інших напрямків. Для ПТНЗ це може бути: відкриття нових дефіцитних спеціальностей (на основі додаткових платних педагогічних послуг); надання різноманітного виду платних послуг силами педагогічного колективу й учнів (оренда приміщень сюди не входить); організація виробництва найпростіших видів продукції або напівфабрикатів на давальницькій сировині; надання будь-яких видів торгово-посередницьких та інших послуг на період економічної кризи.

По-друге, це *сфокусована диференціація*, що зумовлює концентрацію: або на випуску унікального виду продукції, яку на цьому етапі ніхто не випускає; або відомої продукції, але такої високої якості, якої ніхто інший поки ще не досяг.

По-третє, це *зниження будь-яких витрат*, що сприяють випуску конкурентоспроможних за вартістю продукції або послуг.

Зауважимо, що дана стратегія конкуренції, з огляду на мінімальні матеріальні витрати на функціонування ПТНЗ як суб'єкта ринкових відносин, не є визначальним складником стратегічного управління. У зв'язку з цим вона може розглядатися лише як базис складової мети діяльності, пов'язаної із забезпеченням економічного виживання професійно-технічного навчального закладу.

Таким чином, вступ ПТНЗ до ринкового середовища припускає вибір стратегії функціонування, яка, в свою чергу, пов'язана з визначенням чітких стратегічних цілей функціонування педагогічного персоналу. Спираючись на досвід світового освітнього менеджменту та специфіку формування цілей (внутрішніх і зовнішніх, спричинених мотивами й потребами), можна дійти висновку, що внутрішньою метою педагогічного колективу ПТНЗ, виходячи з необхідності економічного виживання, є підвищення рівня прибутку в рамках диверсифікації цієї діяльності (перша з трьох розглянутих стратегій).

Зовнішня мета, яку ставить суспільство, має виходити з необхідності формування сучасного типу кваліфікованого робітника. Це основне призначення ПТНЗ, якому має підпорядковуватись весь внутрішній навчально-виховний процес і, відповідно, весь мотиваційно-цільовий механізм управління професійно-технічним навчальним закладом як специфічним соціальним об'єктом «людина-людина».

Зовнішня мета функціонування ПТНЗ має завершувати сфокусовану диференціацію діяльності керівного персоналу, що концентрує зусилля педагогічного колективу на випуску високоякісного «людського продукту», конкурентоспроможного на ринку праці (друга з розглянутих стратегій). На нашу думку, перша (внутрішня) мета, зумовлена не стільки ринковими відносинами, скільки економічним процесом у країні. Можемо припустити, що в міру виходу з кризи, проблема економічного виживання ставатиме менш актуальною, а тому дана мета втрачатиме своє значення.

Ми виходимо з тих міркувань, що головне призначення ПТНЗ (його місія) – це підготовка конкурентоспроможного робітника й формування гармонійно розвинутої особистості як основної продуктивної сили суспільства. Особлива увага приділяється пошуку засобів досягнення цілей. Ми погоджуємося з Олійником В. та Медведем В., що визначаючи засоби досягнення *внутрішньої мети* (рис.1), слід використати світовий досвід менеджменту [4, с.19]. Стосовно зовнішньої метипитання залишається відкритим і потребує свого наукового обґрунтування. Аналіз літературних джерел показав, що нині в теорії і практиці вітчизняного освітнього менеджменту існує два достатньо виражених напрямки формування зовнішніх стратегічних (кінцевих) цілей функціонування навчальних закладів середньої освіти, які можна адаптувати до діяльності ПТНЗ. Зазначимо, що цільове управління ПТНЗ (за цілями і результатами) у науковій літературі ще ніким не розглядалося.

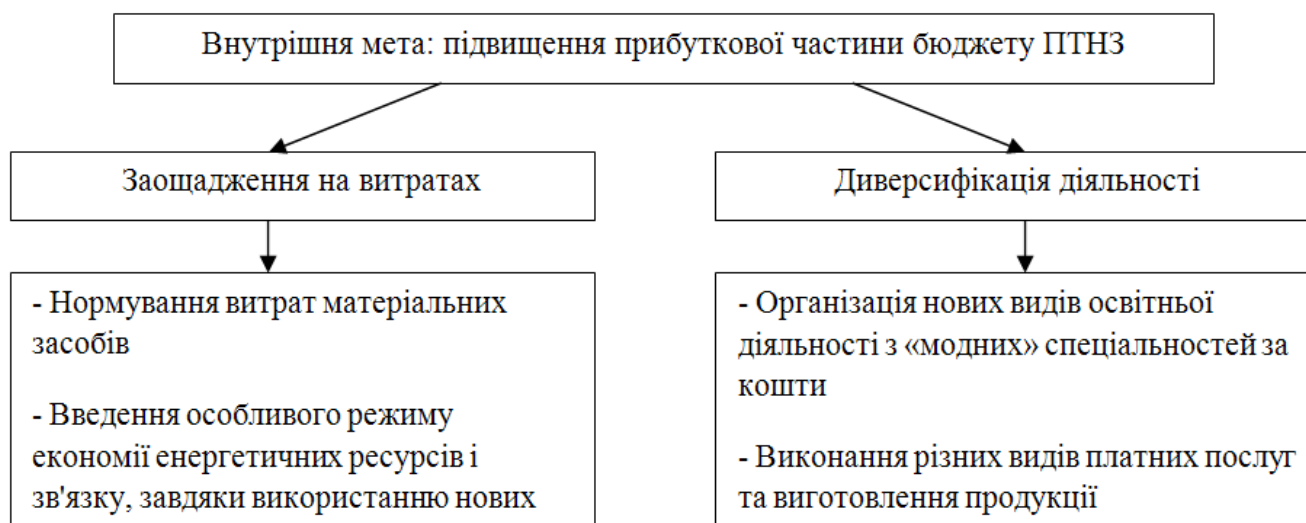


Рис. 1. Засоби досягнення внутрішньої мети ПТНЗ

Формування зовнішніх цілей, досягнення яких відображається на результатах діяльності педагогічних колективів, може йти шляхом цільового управління системою освіти за кінцевими (стратегічними) результатами, що знайшло висвітлення в працях Г. Дмитренка, В. Олійника, Г. Єльнікової, О. Ануфрієвої та ін [1; 2; 3; 4].

Конкурентноздатність ПТНЗ у сучасних складних економічних умовах кризи може бути досягнута реалізацією двох «генеральних» напрямків своєї діяльності. Перший напрямок пов'язаний із диверсифікацією діяльності ПТНЗ. Другий – із поглибленою фаховою й особистісною підготовкою конкурентоспроможного робітника як кінцевого «продукту» діяльності навчального закладу. У першому випадку має здійснюватися пошук можливостей надання різноманітного виду послуг (насамперед, наданих з дефіцитних фахів) за різноманітними напрямками. У другому випадку йдеться про пошук такого механізму управління персоналом ПТНЗ, який спроможний забезпечити розв'язання найважливішої довгострокової цілі, а саме – підвищення якості кінцевого продукту його діяльності (підготовка професійно освіченого робітника з високим рівнем творчого, морального й фізичного розвитку, тобто гармонійно розвинутої людини, яка соціально адаптована до фахової діяльності), що потребує обґрунтування нової організаційної структури управління ПТНЗ.

Пошуки доцільної структури управління, в якій закладені передумови для вдосконалення управління й поліпшення якості підготовки кваліфікованих робітників, необхідні для всіх типів ПТНЗ. У такій структурі має визначатися роль колективних органів управління, громадських організацій і кожного працівника, зв'язки і залежності між окремими категоріями співробітників.

Загальновідомо, що ділові зв'язки між окремими особами поділяють на два види: субординаційні відносини (між керівництвом і підлеглими) та відносини співробітництва (між працівниками, що виконують загальні завдання, але не є підлеглими один одному). Організаційну досконалість структури управління ПТНЗ можна забезпечити: чітким визначенням загальних і окремих завдань; близьких і далеких перспектив діяльності колективу ПТНЗ; детальним визначенням посадових обов'язків кожного працівника; встановленням рівнів і ланок управління, їхньої залежності і підпорядкованості.

Критеріями раціональної структури управління є: найменша кількість рівнів; обмеження кола функцій і усунення дублювання між окремими рівнями; найменша кількість джерел подання і прийому розпоряджень, команд.

У період розбудови ринкової економіки необхідно визначити прийнятніші шляхи подальшої раціоналізації структури управління. Нова перехідна структура управління ПТНЗ має забезпечити економічний ефект щодо витрат на управлінську діяльність і фахову підготовку учнів. Крім того, вона має *допомогти розв'язати проблеми* всіх ланок педагогічного колективу: *директор → заступники → педагоги → учні*. Звичайно, структура не може бути цілком однаковою для всіх ПТНЗ. Так, наприклад, у складі окремих компонентів структури та в системі ліній ділових зв'язків є деякі особливості щодо сільських ПТНЗ, де існує навчальне господарство зі штатом обслуговуючого персоналу. Значною мірою структура управління визначається також чисельністю контингенту учнів, умовами навчально-виробничої діяльності й іншими обставинами. Вивчення досвіду роботи провідних професійно-технічних навчальних закладів показало, що управління численними колективами співробітників і учнів пов'язане з великими труднощами як в організації теоретичного і виробничого навчання, так і в проведенні виробничої учнівської практики та здійсненні завдань соціальної і виховної роботи. Водночас, досвід провідних ПТНЗ демонструє можливість зосередити сучасне устаткування, технічні засоби навчання для більш повного їх застосування й ефективного використання навчального й спортивного обладнання.

Зазначені фактори свідчать про важливість докладного вивчення й узагальнення досвіду управління навчально-виховною роботою, пошуку досконаліших схем управління навчальними закладами. При цьому дуже важливо враховувати, по-перше, кількість структурних підрозділів, що можуть підпорядковуватися одній особі, по-друге, інформаційний бар'єр щодо рішення питань за умови заданої структури. Це дасть можливість створити типові структури управління і на їхній основі сформулювати апарат управління. Науково обґрунтована структура управління допоможе визначити коло основних завдань окремих підрозділів і посадових осіб, а також категорії працівників, їхню необхідну кваліфікацію, передбачити чисельність працівників та їхні ділові взаємозв'язки. Отже, поглиблення ринкових відносин передбачає подальший інституційний розвиток організаційної структури, більш придатної до цих відносин.

Дослідження зовнішнього середовища з погляду логіки адаптивного (приспосовницького) управління має принципове значення в процесі стратегічного менеджменту на стадії формування місії і стратегічних цілей ПТНЗ, а також організаційної структури й механізму управління персоналом на основі цільового підходу. Якщо раніше завданням місії ПТНЗ вважалося задоволення потреб різних галузей народного господарства (промисловості, сільського господарства, будівництва та ін.) високопрофесійними, компетентними робітниками, то в умовах кризової економіки стратегічні цілі зорієнтовані не тільки на підготовку таких робітників, але й на «заробіток» коштів для елементарної економічної діяльності навчального закладу. До зазначеної системи ми відносимо такі складові як: підвищення якості складу педагогічних працівників і процесу навчання на основі мотиваційного впливу сучасних освітніх технологій та підвищення конкурентноздатності учня (випускника) на основі професіоналізму.

Розкриваючи першу складову, зазначимо, що педагогічний колектив, який утворює людський ресурс ПТНЗ, безпосередньо формує конкурентноздатний кінцевий «продукт» – професійно, творчо, морально і фізично підготовленого до життєдіяльності випускника. Дійсно, у соціальній системі «людина-людина», яким і є ПТНЗ, головним засобом досягнення високих кінцевих результатів стає саме «якість» педагогічного колективу й ефективність його функціонування (зрозуміло, багато в чому обумовленого наявністю достатніх економічних і технічних ресурсів).

Іншими словами, мова йде про справжній професіоналізм педагогів, що характеризується не тільки професійною компетентністю останніх (рівнем необхідних знань, навичок, умінь), але й відповідністю їх ділових та особистісних якостей займаній посаді й виконуваним функціям. Виняткове місце серед особистісних якостей займає здатність педагога до визначених видів діяльності.

У зв'язку з необхідністю формування технології і механізму забезпечення конкурентноздатності ПТНЗ шляхом підвищення якості роботи педагогічного колективу необхідно враховувати: *по-перше*, ступінь задоволеності педагогічних працівників своєю посадою й виконуваними функціями без впливу на цю задоволеність фактора оплати праці. Одержання відповідних даних можна здійснити за допомогою анкетування педагогів щодо цікавості змісту виконуваної роботи, ступеня використання власних здібностей, задоволеності результатами своєї діяльності, прагнення зайняти іншу посаду в цьому самому ПТНЗ або змінити свою професію; *по-друге*, якісна характеристика педагогічних кадрів, що визначається рівнем гармонійного розвитку викладачів і описується факторами моральності (людяності), культури взаємовідносин, професійного розвитку, вмотивованості діяльності; *по-третє*, здатність педагогічного працівника займати конкретну посаду (адекватність працівників займаній посаді з погляду відповідності сутнісним вимогам до цієї посади). Мова йде про природні якості і здібності, які можна розвинути лише при умові їх наявності; *по-четверте*, ступінь усвідомлення працівниками своєї ролі в організації і можливості свого впливу на кінцеві результати спільної діяльності.

Для одержання такої інформації можна запропонувати кожному працівнику скласти власний цільовий посадовий профіль (як регламентний документ) за спеціально розробленим алгоритмом, що включає: визначення місії та мети посади, зміст основних напрямків діяльності, очікувані результати, підпорядкованість та функціональні зв'язки, взаємозамінність. Оцінка кінцевих результатів діяльності педагогічного персоналу здійснюється за допомогою визначення рівня знань, умінь, навичок, а також творчого, морального та фізичного розвитку учнів.

Висновки. В умовах зміни освітніх парадигм і перебудови структур управління ПТО з позицій ринкових відносин, необхідно враховувати досвід процесу децентралізації в країнах з розвинутою ринковою економікою. Формування стратегічних цілей функціонування ПТНЗ відбувається відповідно до позиції встановлення внутрішніх і зовнішніх цілей функціонування в умовах ринкового середовища, яке у свою чергу формує внутрішню мету ПТНЗ. Таким чином, вступ ПТНЗ до ринкового середовища припускає вибір стратегії функціонування, яка, в свою чергу, пов'язана з визначенням чітких стратегічних цілей функціонування педагогічного колективу.

Література:

1. Дмитренко Г.А. Стратегический менеджмент в системе образования /Геннадий Дмитренко. - К.: МАУП, 1999.- 176 с.
2. Дмитренко Г.А., Олійник В.В., Ануфрієва О.Л. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів / Геннадій Дмитренко, Віктор Олійник, Оксана Ануфрієва / Навч.- метод. посібник. - К., 1996. - 84 с.
3. Сльникова Г.В. Основи адаптивного управління: курс лекцій. /Галина Сльникова. - К.: ЦППО АПН України, 2003. - 133 с.
4. Олійник В.В., Медвідь В.В. Цільове управління професійно-технічним навчальним закладом в ринкових умовах: Навчальний посібник /За ред. Г.А.Дмитренка./ Віктор Олійник, Валерій Медвідь – К.: [ЦППО], 2002. – 68 с.
5. Сучасні підходи до управління професійно-технічними навчальними закладами: Навчально-методичний посібник /Кол. автор.: Даниленко Л.І., Сергєєва Л.М. та ін. За заг. ред. В.В.Олійника. - К.: ТОВ «Етіс Плюс», 2007.-104 с.

Авторка зупиняється на шляхах формування стратегічних цілей функціонування професійно-технічного навчального закладу, відповідно до позиції встановлення внутрішніх та зовнішніх цілей діяльності в умовах ринкового середовища та необхідності формування технології і механізму забезпечення конкурентноздатності ПТНЗ шляхом підвищення якості роботи педагогічного колективу.

Ключові слова: стратегічні цілі функціонування, внутрішня і зовнішня мета, диверсифікація діяльності, інституційний розвиток.

В статье речь идет о путях формирования стратегических целей функционирования профессионально-технического учебного заведения в зависимости от установки внутренних и внешних целей деятельности учебного заведения в условиях рыночной среды и необходимости формирования технологии и механизмов обеспечения его конкурентоспособности на основе повышения качества работы педагогического коллектива.

This article is about the ways of forming strategic objectives functioning of the vocational school. That means: the position of installation of internal and external purposes activity in a market environment and the need to create the technologies and mechanisms to ensure the competitiveness of professional school by improving the quality of the teaching staff.

УДК 373.31:504
ББК 74.200.508

Л.М. Согур
м. Вінниця, Україна

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема суперечливих відносин людського суспільства і природного середовища не нова, вона існувала, практично, на всьому шляху розвитку людства. Тому у всі часи видатні педагоги і громадські діячі підкреслювали важливе значення вивчення природи ще з дитинства, наголошуючи на значенні безпосереднього спілкування дитини з природою.

Процес екологічного виховання і формування екологічної культури у школярів складний і довготривалий. Тому чим раніше він почнеться, тим більш успішно відбудеться. Для школи важливо, щоб цілеспрямований процес екологічного виховання починався вже з першого класу і продовжувався до закінчення дитиною школи. Психологічні особливості молодших школярів – емоційна чутливість і допитливість роблять початкову школу дуже важливою ланкою екологічної освіти і виховання. Адже саме у молодшому шкільному віці важливо закласти основи шанобливого ставлення до природи та її законів. Усвідомлення себе частинкою природи, а не її господарем, – необхідна умова формування екологічної культури особистості.

Таким чином, на нині проблема екологічного виховання і практичної реалізації його здійснення в початковій школі є однією з найгостріших. Щоб зробити людину екологічно освіченою, навчити розв'язувати екологічні питання, потрібні люди з новим мисленням. А щоб підготувати людей з новим мисленням, потрібні нові освітні технології. Наразі існує три основних технології екологічної освіти молодших школярів:

Однією з таких інноваційних технологій є програма «Довкілля».

«Довкілля» – особистісно орієнтована модель природничо-наукової освіти. Стратегічна мета освітньої програми «Довкілля» – формування цілісної свідомості людини, яка здатна брати на себе відповідальність за своє майбутнє в технологізованому суспільстві і майбутнє свого природного та суспільного оточення – свого довкілля.

З 1990 року у школах почала впроваджуватися модель освіти «Довкілля». Місце її народження – Полтава, авторська школа № 37.

Ядром Науково-методичного центру є наукові співробітники лабораторії інтеграції змісту освіти – академік В. Ільченко, старші наукові співробітники К. Гуз, О. Ільченко, доценти В. Коваленко, О. Машенко, наукові співробітники Л. Рибалко, Н. Ковчин. Це унікальний колектив, що об'єднує фахівців з дошкільної і початкової освіти, фізики, хімії, біології, географії, астрономії, психології.

«Довкілля» – це система знань про природу і суспільство, яка спрямовує дітей до наукового пояснення оточуючого світу через методи навчання відповідно до вікових особливостей і методів наукового пізнання світу. Це екологічна філософія для дітей 6-12 років, це школа життя.

У початковій школі «Довкілля» включені елементи знань з краєзнавства, етнографії, екології, фізики, астрономії, хімії, біології, географії, валеології, історії, суспільствознавства, що входять до структури стандартної освіти, а також основи безпеки життєдіяльності. «Довкілля» викладається за програмами згідно з навчальним планом замість предметів «Навколишній світ», «Природознавство» та «Основи безпеки життєдіяльності».

Чим відрізняється «Довкілля» від традиційних предметів? «Довкілля» має чітку особистісну орієнтацію, яка виражена у структурі навчального матеріалу курсу, методиці його викладання. Цей курс побудовано за планом, який вказав ще Г. Сковорода: «Пізнай природу, пізнай свій народ, пізнай себе» [1, с.4]. «Довкілля» уособлює життєвий світ дитини, який вона пізнає відповідно до своїх потреб і інтересів.

Модель має програмне та навчальне забезпечення для учнів, методичне забезпечення для вчителів – понад 30 підручників і посібників. Навчально-методичне забезпечення апробувалося впродовж 10 років. Розроблені методичні основи формування кабінету довкілля, електронні підручники, відеокасети «Уроки серед природи».

«Я і Україна. Довкілля» відрізняється від аналогічних курсів тим, що зміст знань, моделі навчального процесу, навчальне середовище, методи та форми навчання в кожному класі задовольняють базові потреби дитини. Дитина має природну необхідність у пізнанні свого життєвого середовища, задоволенні своїх базових потреб у дослідництві, конструюванні, комунікації, художньому представленні знань про дійсність. Зміст курсу базується на знаннях про об'єкти та явища природного, антропогенно зміненого, суспільного середовища життя дитини. Ці знання втілює стандарт освітньої галузі «Людина і світ».

Курс реалізує методи навчання, що задовольняють природні потреби дитини в пізнанні світу («прочитай», «поміркуй», «робота в групах», «змоделуй», «виконай дослід», «склади розповідь», «намалуй», «пограйтеся в гру»); форми організації занять, необхідні дитині. Це насамперед уроки в довіллі, які проводяться переважно у дні народних свят. Ці дні були визначені ще прашурами, кожен з них у народній педагогіці має екологічний сценарій для дітей, програму виховання дитини під час її спілкування з природою, що зумовлює тілесне і духовне здоров'я підростаючих поколінь.

Під час вивчення курсу дитина зі знань про своє життєве середовище самостійно творить «образ світу», «образ Я», «образ Я в світі». Цей синергетичний процес неможливий у традиційній освіті.

«Я і Україна. Довкілля» дає можливість реалізовувати особистісно орієнтований підхід в освіті, ознакою якого є наявність у дитини названих вище «образів».

Модель освіти «Довкілля» максимально наближає навчальне середовище дошкільників і учнів молодших класів до природовідповідного. У школах, де реалізується ця модель, учителі усвідомили необхідність створення матеріального навчального середовища поза стінами школи, перетворення довілля в «лабораторію», де діти спостерігають, досліджують, конструюють, моделюють, перетворюють світ у міру своїх сил і можливостей

Завдяки впровадженню моделі освіти «Довкілля» стан здоров'я учнів покращився на 20–40%. Значною мірою покращення здоров'я дітей зумовлене з навчальним середовищем, яке створюється згідно з освітньою програмою «Довкілля». Згадаймо думку В. Сухомлинського стосовно того, що для природовідповідного розвитку розуму і мовлення дітей необхідне спілкування з природою хоч би два рази на тиждень [4, с.23]. В. Сухомлинський мав на увазі дошкільнят, але ця умова стосується і початкової школи. Саме на уроках серед природи учні мають змогу сприймати світ цілісно, в тісному спілкуванні з природою вони відкривають її закономірності, створюють свої теорії явищ, процесів.

Отже, «Довкілля» не просто предмет шкільного курсу, а цілісна система, яка виховує екологічно грамотного громадянина, забезпечує учнів комплексом знань, які не відокремлені як постулати, а є складовою необхідністю сьогодення, дає можливість дитині розкритися творчо і повно як особистості, обравши власні засоби.

Другою освітньою технологією є комплексний педагогічний експеримент «Програма розвитку дітей «Росток», яка розробляється за участю Сумської класичної гімназії, кафедри педагогічної творчості Сумського державного педінституту, а також за допомогою педагогічних колективів навчальних закладів Київської, Херсонської, Дніпропетровської, Миколаївської та інших областей.

Наукове керівництво цією програмою очолює Пушкарьова Т. – завідувачка кафедри педагогіки та методики початкового навчання Сумського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук.

Мета експерименту: підвищення рівня фізичного, психічного, морального, інтелектуального, духовного та творчого розвитку учнів у процесі організації їхньої активної творчої діяльності на основі інтеграції, гуманітаризації та екологізації змісту і методів навчання, нових педагогічних технологій, реалізованих у новому науковому та навчально-методичному забезпеченні навчально-виховного процесу школи [3, с. 25].

Концепція програми «Росток» була апробована близько 40 загальноосвітніми навчальними закладами України. У процесі апробації було деталізовано і впорядковано її структуру, доповнені й уточнені вихідні принципи, розширено зміст виховного компоненту концепції.

Одна з основних засад комплексної програми «Росток» – принцип екологізації. Відомо, що екологізація освіти може рухатися різними шляхами. Один із них – екологізація змісту всіх навчальних курсів, що можливо завдяки інтегративному змісту науки екології і проникненню її практично у всі сфери довкілля.

У програмі «Росток» цей шлях екологізації розглядається як пріоритетний і використовується під час розробки змісту навчальних курсів. На практиці це означає введення основних елементів екологічної освіти найперше у центральний курс програми «Навколишній світ», а також у курси, які з ним взаємодіють: математику, письмо, читання, англійську мову, музику, малювання тощо.

Програма «Росток» забезпечена підручниками з усіх предметів. Підручники зроблено у формі зошитів на друкованій основі. Обрана форма підручника допомагає дітям самостійно добувати знання, реально формує в них головне вміння – вміння вчитись. Варіативність завдань дозволяє кожній дитині знайти в підручнику матеріал, що відповідає рівню її здібностей і спрямованості інтересів.

Створюючи навчальний комплекс, який складається з робочих зошитів-підручників для учнів і методичного посібника для вчителя, автори враховували вікові особливості учнів, а тому навчальний матеріал намагалися підбирати цікавий, доступний для розуміння, з опорою на життєвий досвід учнів та міжпредметні зв'язки. У тренувальних вправах, як лексичних, так і граматичних, враховуються принципи «від відомого до невідомого», «від простого до складного», частина вправ – творчі.

У школах, де впроваджується програма розвитку дітей «Росток» педагогічні колективи постійно працюють над удосконаленням уроку, урізноманітненням його форм, зацікавлюючи учнів матеріалом чи формою проведення. Широко практикуються такі види уроків, як інтегрований; урок-панорама; урок-прес-конференція; урок-залік; урок-гра; урок-казка; урок-подорож; урок-вистава; урок «Брейн-ринг». Підбираються завдання на уроки, що потребують творчої переробки, узагальнення, систематизації вмінь і навичок порівнювати й аналізувати вже відоме, експериментування, пошуку; створюються умови для розвитку ситуативного інтересу, використовуються ігрові моменти, що стимулюють вияви самостійності учнів, їхніх творчих можливостей, готуються до уроку творчі завдання, а саме – на виявлення суперечностей, на проблеми бачення (приховане запитання), завдання-головоломки, завдання-проблеми тощо.

Отже, у молодшому шкільному віці, на який розрахована програма «Росток», екологічний характер навчальної діяльності пов'язаний з тим, що, по-перше, її зміст базується на теоретичних знаннях, які відповідають віковим особливостям учнів. Навчальна діяльність дитини будується найперше шляхом сходження від абстрактного до конкретного, від загального до часткового, тобто відтворюється історичний процес народження та розвитку знань. По-друге, в основу програми «Росток» покладено діяльнісний підхід, який дає змогу організувати навчально-виховний процес через різноманітну творчу діяльність учнів у межах кожного навчального предмета, інтегруючи їх у цілісну систему, а в ній – напрями розвивальної роботи: учні одержують необхідні знання через різноманітні способи активізації сприйняття об'єктів і явищ навколишнього світу; спостереження, досліди,

самостійний пошук інформації у доступній для них літературі та інші види пошукової діяльності; спеціальні вправи та завдання на розвиток уяви та літературної творчості: складання невеличких казок і оповідань про навколишній світ, різноманітні вправи з розвитку мовлення, поетичні, з моделювання, конструювання об'єктів та явищ навколишнього світу; вправи та завдання для оволодіння загально навчальними вміннями.

Таким чином, у програмі «Росток» шлях екологізації змісту всіх навчальних курсів, що можливо завдяки інтегративному змісту науки екології і проникнення її практично у всі сфери довілля, розглядається як пріоритетний і використовується під час розробки змісту навчальних курсів. На практиці це означає введення основних елементів екологічної освіти у центральні курси програми початкової школи.

Третьою освітньою технологією є **принцип емоційно-естетичного сприймання природи**. Цим питанням займався видатний педагог В. Сухомлинський.

Одним із напрямків науково-педагогічної діяльності В. Сухомлинського був пошук шляхів ефективності виховання в учнів дбайливого ставлення до природи.

Першим джерелом здобуття знань про навколишній світ були спостереження в природі. В. Сухомлинським було розроблено та впроваджено різноманітні форми організації спостережень. Так, у школі під блакитним небом проводились уроки милування природою, і як наслідок – складання індивідуальних книжечок-картинок про природу, де учні відображали найтонші відтінки кольорів навколишнього світу. Уроки в «зелених класах», уявні подорожі Земною кулею – давали простір для написання творчих робіт. В. Сухомлинський писав: «Йдіть у поле, в парк, пийте з джерела думки, і ця жива вода зробить ваших вихованців мудрими дослідниками, допитливими людьми, поетами» [5, с.47].

В. Сухомлинський завжди підкреслював, що дитину не потрібно відокремлювати від навколишнього середовища: «Людина завжди була і залишиться дитям природи, і те, що ріднить її з природою, має використовуватися для її прилучення до багатств духовної культури» [5, с.17].

Враховуючи вплив навколишнього середовища на дитину, В. Сухомлинський організував навчання дітей безпосередньо в природі. Він вважав, «що важлива умова активної розумової праці – зв'язок думки з першоджерелом – навколишнім світом» [6, с.255]. Тому педагог використовував не традиційні форми організації навчання та виховання: «уроки мислення серед природи», «зелені класи», уроки-подорожі, екскурсії тощо.

В. Сухомлинський підкреслював, що, розглядаючи квітку чи окрему пелюстку, крильце метелика чи пушинку тополі, дитина не повинна забувати глобальну істину: природа – це єдине ціле, якому притаманна своя гармонія взаємозв'язків і залежностей, яке є джерелом і суттю нашого життя, яке ніколи, ні за яких умов не можна відділити від людини.

Видатний педагог, безперечно, сповідав античний принцип калокагативності – єдності краси і добра. «Корінь, джерело доброти – в творенні, творчості, в утвердженні життя і краси. Доброта нерозривно пов'язана з красою», – підкреслював він [6, с.66]. В. Сухомлинський вважав красу гімнастикою душі, яка спроможна випрямляти дух, совість, почуття і переконання. Не визнаючи імперативного характеру моралі, він шукав ефективні способи впливу на мотиваційну сферу дітей. В. Сухомлинський не хотів, щоб дитяче ставлення до природи мотивувалось насамперед страхом заборони, і намагався піднести вихованців на рівень естетичного освоєння навколишнього світу, яке вважав суто особистісним, добровільним. Обрана педагогічна стратегія сприяла тому, що почуття екологічної цінності природи в структурі свідомості вихованців мотивувалось передусім естетично. Це сприяло формуванню у дітей міцних основ екологічного світогляду.

Продовжила втілення ідей В. Сухомлинського Г. Тарасенко [7-11].

Доктор педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету Г. Тарасенко сформувала свою систему естетико-екологічного виховання молодших школярів. Вона вважає, що сформувати екологічну культуру лише на інтелектуальному рівні неможливо, оскільки вона базується насамперед на глибоких

переконаваннях, які є сплавом раціонального мислення, емоцій і волі. Екологічні переконавання народжуються лише тоді, коли природничі знання пройдуть крізь призму почуттів людини, будуть оцінені нею, а відтак стануть вольовим актом. Таким чином, екологічна культура дитини розвивається водночас на кількох рівнях – раціональному, емоційно-чуттєвому, художньому. Величезного значення при цьому набуває естетичний чинник – відчуття краси природи, захоплення нею. Краса, виразність, гармонія навколишнього світу мають стати об'єктами шанобливої і неформальної оцінки. Це поступово підведе дітей до висновку, що природа існує не тільки як об'єкт наукового вивчення та практичної діяльності людини. Вона повинна постати перед ними як Дивосвіт – казково принадна симфонія барв, форм, запахів, звуків тощо. Естетичне ставлення до природи, народжене подивом і захопленням, зміцнить знання дитини про навколишній світ, збагатить мотивацію щодо необхідності його берегти [7, с.3].

У посібнику Г. Тарасенко «Дивосвіт» представлено два напрями естетико-екологічного виховання дітей. Одним із них є організація безпосереднього емоційно-чуттєвого контакту з природою – уроків милування. Другим шляхом естетико-екологічного виховання є розвиток художньо-образного мислення дітей – уроки художнього пізнання природи.

Навчити милуватися красою – нелегке завдання. Споглядати красу природи – це значить духовно єднатися з нею. Споглядання є формою чуттєвого освоєння гармонії природи. Готуючись до уроку милування, педагог повинен попередньо осмислити естетичну своєрідність природи, споглядання якої планується. Потрібно заздалегідь усвідомити, що зумовлює виразність і своєрідність конкретної пори року, який комплекс чуттєвих ознак можна вважати її естетичним змістом. Для осіннього пейзажу це може бути розмаїтість кольорів. Взимку царює форма. Весні притаманні особливий динамізм і багатство звуків. Таким чином, можна завжди виокремити певну естетичну домінанту – переважання конкретних чуттєвих ознак, які надають особливої виразності тому чи іншому природному стану.

Декому може здатися, що дитина не спроможна зрозуміти такий складний феномен, як естетична виразність природи. Але це не так. Діти жваво й безпосередньо реагують на вияви прекрасного в навколишньому середовищі. Чим вони менші, тим легше відбувається певний гармонійний баланс у їх спілкуванні з природою, яка сприймається ними як радісне, сповнене барвами, звуками, рухами ціле. Мабуть, дарма кажуть, що в дитини є «третє» око, бо вона реагує на вияви навколишнього світу гостро і чуйно.

Діти приходять до школи з уже сформованим у їхній свідомості образом природи, що склався в результаті попереднього емоційно-чуттєвого контакту з нею. Але той досвід часто є нагромадженням хаотичних вражень. Завдання вчителя – забезпечити належну культуру сенсорного сприймання дітьми природи. Потрібно поступово і терпляче вчити учнів тонко відчувати природу, так би мовити, «на дотик, смак, запах».

Гнучка сенсорика сприяє накопиченню в досвіді дитини естетичної інформації. Але цей процес навряд чи можна вважати милуванням природою. Милуватися красою – це значить зробити її предметом захопленої уваги, відчуті її особливе духовне призначення. Милування народжує щире, безкорисливе захоплення природою. Така оцінка не спонукає до агресивного втручання в природну гармонію – навпаки, породжує потребу в її збереженні.

Технологія таких уроків значно відрізняється від звичайних занять або навчальної екскурсії. Вона розрахована на одержання дітьми не стільки номінативної, скільки емоційно-образної інформації про природу. Тому головним стратегічним напрямом уроку милування має стати постійне звернення вчителя як до інтелектуальної, так і, насамперед, до емоційно-чуттєвої сфери дитини.

Учителі початкової школи можуть не тільки використовувати у своїй практиці ці технології, але й поєднувати їх.

Література:

1. Ільченко В., Гуз К. «Я і Україна. Довкілля» у вашій школі: інтегровані уроки // Початкова освіта. – 2004. – Квітень. – № 16. – С.4-5
2. Ільченко В.Р. Навчальна технологія інтеграції змісту природничо-наукової освіти: досвід комплексного дослідження // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 4. – С.3-12.
3. Рибалова Л. Практична реалізація експерименту «Росток» // Початкова школа. – № 5. – С.23-24.
4. Сухомлинський В.О. Школа і природа // Рад. школа. - 1970. - №5. - С. 23-25.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т.3.-К.: Радянська школа, 1977.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т.4.-К.: Радянська школа, 1984.
7. Тарасенко Г.С. Дивосвіт: Технологія естетико-екологічного виховання. – К.: [2-е вид., змінене], Рута, 2000. – 208 с.
8. Тарасенко Г.С. Вчимо шанувати життя у природі // Початкова школа. – 2002. – № 1. – С.35-37.
9. Тарасенко Г.С. Естетична цінність природи в системі стратегічних орієнтирів екологічного виховання // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.170-177.
10. Тарасенко Г.С. Зв'язки естетичного і екологічного виховання та підготовка вчителя. Шляхи реалізації // Рідна школа. – 2000. – № 1. – С.71-74.
11. Тарасенко Г.С. Як навчити дітей милуватися // Початкова школа. – 1992. – № 11-12. – С.39-42.

В статті розглядаються сучасні технології екологічної освіти та виховання молодших школярів – особистісно орієнтована модель природничої освіти «Довкілля», програма розвитку дітей «Росток» та уроки милування природою як принцип емоційно – естетичного сприймання природи.

Ключові слова: екологічна освіта та виховання молодших школярів, «Довкілля» – особистісно орієнтована модель природничо-наукової освіти, програма розвитку дітей «Росток» – екологізація змісту всіх навчальних предметів, принцип емоційно – естетичного сприймання природи, уроки милування природою.

В статье рассматриваются современные направления экологического образования и воспитания младших школьников: личностно ориентированная модель природоведческого образования «Довкилля», программа развития детей «Росток» и принцип эмоционально – эстетического восприятия природы.

The article deals with modern technologies of education and upbringing of pupils in primary school: the personally-oriented model of naturalistic education «Dovkillya», the program of children's development «Rostok» and lessons in endearing nature as the principle of emotional and aesthetic perception of nature.

РОЗДІЛ 3

РОБОТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 37.041:371.14
ББК 72262-42

М.М. Бараболя
м. Вінниця, Україна

РОЛЬ INTERNETу РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві з'являються нові потреби» реалізація яких неможлива без використання інформаційних технологій. Такі потреби не можуть обминути школу та вчителя. Нині постало завдання – запровадження інформаційних технологій у процес навчання.

Точкою відліку появи нових інформаційних технологій навчання в загальноосвітній школі можна вважати урядову постанову «Про заходи щодо забезпечення комп'ютерної грамотності учнів середніх навчаючих закладів і широкого впровадження електронно-обчислювальної техніки в навчальний процес» прийняту в 1985 році.

Зміна навчальної атмосфери в школі в результаті комп'ютеризації процесу навчання характеризуються збільшенням вимог до діяльності педагога, що структурує навчальну ситуацію і задає тип роботи з комп'ютерними засобами, що в свою чергу призводить до необхідності розвитку професійних компетенцій учителя математики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд педагогічної літератури свідчить, що вченими досліджується проблема підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів. Зокрема, є відповідні праці В. Адольфа, І. Ареф'єва, В. Бондаря, Н. Кузьміної, В. Лозової, А. Орлова, С. Чистякової, М. Чошанова, О. Шияна, О. Пометун, О. Локшиної, О. Савченко, С. Трубаچهвої, Л. Паращенко, Г. Фрейман.

Під «компетентністю» науковці розуміють спеціальні структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання у педагогічних ВНЗ та під час професійної діяльності. Поняття «компетентність» введено у науковий обіг понад чверть століття тому.

Серед загальних компетентностей учителів-предметників загальноосвітніх навчальних закладів науковці виділяють: предметно-методичну; психологічну; інформаційно-комунікаційну; загальнонаукову; загальнокультурну. С. Литвинова, розглядаючи інформаційну компетентність розуміє її як здатність особистості орієнтуватися в потоці інформації, як уміння працювати з різними видами інформації, знаходити і відбирати необхідний матеріал, класифікувати його, узагальнювати, критично до нього ставитися, на основі здобутих знань вирішувати будь-яку інформаційну проблему, пов'язану з професійною діяльністю.

Мета статті: охарактеризувати можливості інформаційного змісту Інтернет-сайтів як чинників розвитку професійних компетенцій учителя математики.

Виклад основного матеріалу. Збільшення можливості доступу до інформаційних ресурсів для широкого використання пов'язане з перенесенням усіх важливих інформаційних ресурсів на електронні носії, зокрема, розміщення їх у всесвітній мережі Інтернет.

Серед основних ресурсів мережі є сайти вищих навчальних закладів і закладів післядипломної освіти вчителів. Вони містять багато інформації щодо навчання у них, щодо

наукових конференцій, які проводяться на їх базі, підвищення професійної компетентності вчителя, зокрема вчителя математики; новинки у наукових, методичних педагогічних дослідженнях, дають змогу здійснювати дистанційне навчання вчителів.

Так, якщо розглянути сайти обласних інститутів післядипломної освіти вчителів, то вони мають приблизно однакову структуру: новини, структура інституту, курси (або навчання), навчально-методична робота, масові заходи, зовнішнє незалежне оцінювання, дистанційна освіта, профільне навчання, олімпіади, інновації, бібліотека. Кожен учитель, зокрема і вчитель математики, може вибрати той розділ інформації ОППО (обласний інститут післядипломної педагогічної освіти), який його цікавить. Деякі ОППО містять ще й поділ на предметні кафедри, що є більш зручним для користування вчителя-предметника. Серед кращих сайтів можна відзначити сайти Київського, Івано-Франківського, Вінницького, Хмельницького, Полтавського, Чернівецького, Південноукраїнського, Волинського ІІПО. Досить вдало, на нашу думку, створено сайт Київського ОППО. На головній сторінці сайту здійснено опис інформації, яку можна знайти в кожній рубриці.

З 2010 року майже всі ОППО пропонують для вчителів очно-дистанційні курси підвищення кваліфікації, основою навчання яких є керована самостійна робота тих, хто навчається. Таке навчання для вчителів може виявитися більш зручним і пізнавальним, особливо у питанні використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Зручність полягає в тому, що вчителю не обов'язково їхати в обласний центр для ознайомлення з програмою підвищення кваліфікації. Всю інформацію та завдання, які потрібно буде виконати, він може здобути за місцем проживання. Практично очне навчання на курсах в ОППО перетворюється в самоосвітню діяльність, керовану певними рекомендаціями фахівців.

Розглянемо детальніше сайти ОППО і виділимо, що саме може на них знайти вчитель математики. Насамперед, на кожному сайті вчитель математики може познайомитися з графіком, умовами проходження курсів підвищення кваліфікації. Водночас, деякі інститути на своїх сайтах, пропонуючи форми проходження курсів, одразу здійснюють диференціацію вчителів певної категорії на різні форми удосконалення та здобуття фахових компетенцій. Для прикладу, Вінницький ОППО у плані-графіку курсів підвищення кваліфікації вказує для вчителів якої категорії вони дійсні. Щоправда, очно-дистанційні курси дійсні для всіх учителів математики. У тій же рубриці можна знайти зразки індивідуальних навчальних планів проходження курсів разом із описом усіх етапів проходження курсів (дуже гарно їх подає Хмельницький ОППО). У рубриці ЗНО представлена інформація змісту програм ЗНО. Вчитель математики, якому небадужі новини розвитку освіти України, в рубриках «Методична робота» або «Семінари» може познайомитися з матеріалами проведених інститутом конференцій і з графіком їх проведення на майбутнє. І ще одна досить важлива рубрика – це «олімпіади, конкурси». Такі рубрики містять інформацію щодо умов і результатів проведення учнівських олімпіад з математики та фахового конкурсу «Учитель року», у номінації «Математика».

Нині на етапі розвитку комп'ютерних технологій існують сайти багатьох шкіл. На таких сайтах учителі розміщують інформацію про свої розробки уроків, методичні та наукові роботи, рекомендації, програмовані розробки деяких уроків, діляться новинами та проблемами, які вони зустрічають у своїй професійній діяльності тощо.

Окрім того, кожен учитель має можливість створити блог - (блог, англ. blog, від weblog, «мережевий журнал чи щоденник подій») — це веб-сайт, головний зміст якого — записи, зображення чи мультимедіа, що регулярно додаються. Для блогів характерні короткі записи тимчасової значущості.

Вміст блога можна уявляти собі як рядок, на якому в хронологічному порядку згідно з датами їхньої публікації блогером йдуть дописи, так звані пости, один за одним. Оскільки з часом у блозі накопичується багато постів, зазвичай, ця стрічка займає кілька веб-сторінок,

так що найновіший пост займає верхню частину першої сторінки, і чим давніше, тим нижче від нього містяться попередні пости, скажімо всі пости за останній тиждень, друга сторінка тоді присвячена постам за тиждень до того, третя сторінка ще давнішим, і так далі. Як правило сторінки блога також містять посилання на архів блогу, тобто на попередні пости згруповані за місяцям і роками. Отже навігація блога в хронологічному порядку є дуже легкою.

Окрім того у багатьох системах блогування можливо призначати категорії постам. Ці категорії відображають тематику постів, як наприклад, «педагогіка», «психологія», «методика навчання» і таке подібне. Тоді відвідувачі блога, які цікавляться думками блогера з педагогіки можуть за посиланням на цю категорію перейти до всіх існуючих постів автора, присвячених цьому предмету.

Типово окремий пост у блозі має заголовок, дату публікації, власне, зміст, який складається з гіпертексту (думки автора, цитати, тощо), посилань на інші сайти та блоги в Інтернеті, інколи зображень чи навіть відео. Також пост містить коментарі до нього залишені відвідувачами та просту веб-форму, за допомогою якої, вони додають ці коментарі.

Можна виділити такі різновиди блогів:

За автором (авторами): особистий (авторський, персональний) блог — ведеться однією особою (як правило - його власником); «примарний» блог — ведеться від імені чужої особи невизначеною персоною; колективний або соціальний блог — ведеться групою осіб за правилами, які визначає власник; корпоративний блог — ведеться усіма співробітниками однієї організації;

За наявністю /виду мультимедіа: текстовий блог — блог, основним контентом якого є тексти; фотоблог — блог, основним контентом якого є фотографії; музичний блог — блог, основним контентом якого є музичні файли; подкаст і блогкастинг — блог, основний контент якого надиктовується та викладається у вигляді MP3-файлів; відеоблог — блог, основним контентом якого є відеофайли;

За особливостями контенту: контентний блог — блог, який публікує первісний авторський контент; мониторінговий блог — блог, основним контентом якого є відкоментовані посилання на інші сайти чи блоги; цитатний блог — блог, основним контентом якого є цитати з інших блогів; сплог — спам-блог;

За технічною основою: Stand-alone блог — блог на окремому хостингу та движку (CMS); блог на блог-платформі — блог, який ведеться на потужностях блог-служб (LiveJournal, LiveInternet та ін.); моблог — мобільний веблог, який містить контент, котрий розміщується в мережі з мобільних чи портативних пристроїв.

Надзвичайна популярність блогів зумовлена двома головними обставинами: по-перше, публікувати в Інтернеті за допомогою блогів дуже легко — фактично, створення нового поста зводиться до набирання його тексту у веб-формі та відправки його до сервера натисканням кнопки «Публікувати» (англ. англ. - Publish) або подібної, і друга причина - це моментальна доступність в Інтернеті опублікованої інформації, тим більше, що існують декілька безкоштовних систем блогування, де будь-хто може зареєструватися та вести свій блог.

Але звичайно більшість блогів мають інтерес лише для невеликої групи людей, які можуть бути знайомі з автором або цікавляться його думками та коментарями щодо подій у світі, фахової діяльності, родинного життя, мистецтва, тощо. Так для вчителів математики цікавими можуть бути блоги їхніх колег, за допомогою яких вони зможуть обмінюватися інформацією, що стосується їх професійної діяльності.

За допомогою власноруч створених блогів учитель математики може представити свої напрацювання та познайомитися з напрацюваннями інших учителів, чим покращить рівень своєї професійної компетентності. Учитель, працюючи в школі, створивши свій блог, може

поділитися проблемами з іншими вчителями або пошукати допомоги у блогах інших учителів.

Як показують наші дослідження, питання використання мережі Інтернет для розвитку професійних компетенцій учителя математики висвітлено недостатньо. Більше уваги звертається на використання інформаційних технологій навчання для здійснення навчально-виховного процесу в школі. Окрім того при пошуку певної потрібної інформації вчителю необхідно продивитися велику кількість сайтів, щоб знайти всю необхідну інформацію, а не кожен учитель має таку можливість.

Для покращення ситуації, нами створено *сайт допомоги вчителю математики*. Наш сайт містить головну сторінку, де описано призначення та короткий опис сайту; сторінку з відомостями про авторів; матеріали для допомоги вчителю математики у здійсненні його професійної діяльності.

Такими матеріалами є поради щодо планування самоосвіти вчителів математики та плани самоосвіти вчителів математики з конкретних тем (предметних, методичних, психолого-педагогічних), основні нормативні документи, необхідні вчителю математики у його щоденній роботі, путівник по літературі, педагогічний довідник, посібник «Екскурси в історію фізики та математики» та форум. Саме за рахунок форуму з'являється можливість здійснення дистанційних конференцій між учителями з найбільш хвилюючих їх проблем.

Нині кожен учитель математики для здійснення своєї професійної діяльності повинен постійно розвивати свої здібності, знання основних новин педагогіки, психології, методики. Для професійної діяльності вчителя математики необхідно використовувати досить багато інформації в галузі педагогіки, психології, методики; основні нормативні документи МОНОсвіти та науки України. Та не всі вчителі мають достатньо часу, щоб всі ці матеріали відшукати в літературі. Тому ми на нашому сайті спробували розмістити все те, що нам здається вкрай необхідним для професійної діяльності вчителя математики.

Серед матеріалів сайту є педагогічний довідник учителя математики. Він містить матеріали з педагогіки, методики викладання математики, які потрібні у щоденній роботі вчителю математики: інформація щодо гуманізації, диференціації, стандартизації шкільної освіти; інформація про новітні технології навчання; інформація з організації навчання учнів математики; інформація про міжпредметні зв'язки, навчально-методичне оснащення та позакласну роботу вчителя математики. Серед інформаційних матеріалів на сайті розміщено путівник з літератури для вчителя математики. У ньому зібрано каталоги літератури відповідно до основних тем курсу математики та методики її викладання. Нині викладання математики неможливе без використання матеріалів для активізації пізнавальної діяльності учнів. Тому серед матеріалів нами розміщено посібник «Екскурси в історію математики та фізики». Посібник підготовлений на допомогу вчителям фізики і математики для використання історичних довідок, зокрема, інформації про відомих учених при реалізації міжпредметних зв'язків математики і фізики в школі. Посібник містить стислі довідки про тих видатних вчених, відкриття яких вивчаються в шкільній програмі математики та фізики, а також окремий історичний довідник з тем шкільних курсів алгебри, геометрії, фізики старших класів. Такий довідник допоможе зекономити дорогоцінний час учителя математики у підготовці до того чи іншого уроку з математики.

Поряд із описаними посібниками розділ інформації містить перелік планів самоосвіти вчителя математики та зразки окремих планів самоосвіти вчителя математики. Ми вважаємо самоосвіту педагогів вкрай важливою ланкою розвитку професійної компетентності. Але розвиватися не можна не осмисливши, що і як у своїй фаховій діяльності потрібно вдосконалювати. Наші зразки планів самоосвіти допоможуть учителям математики краще організувати власну самоосвітню діяльність.

Серед нормативних документів, розміщених на сайті є державний стандарт з математики, програми з математики, основні положення щодо проведення зовнішнього оцінювання, атестації вчителів, основні концепції навчання. На нашу думку, - це документи, якими постійно має користуватися вчитель, зокрема вчитель математики.

Висновки. Учитель математики, який володіє інформаційними та комп'ютерними компетенціями має можливість вдосконалювати та розвивати свої професійні компетенції шляхом використання інформаційних ресурсів педагогічних сайтів мережі INTERNET.

Література:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. - 2004. - № 1 -2,-С. 5-60. Каракозов С.Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности // Педагогическая информатика. - 2000. - № 2. - С. 41-55.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/ Під заг. ред. О.В. Овчарук. - К.: «К.І.С.», 2004. - 112 с.
3. uk.wikipedia.org/wiki/Блог

В даній статті розглянуто роль інформаційного вмісту сайтів мережі INTERNET для розвитку професійної компетентності вчителя математики.

Ключові слова: професіоналізм, професійна компетентність, компетенції, комп'ютерні технології.

В статье рассматривается значение информационного содержания найтов сети INTERNET для развития профессиональной компетентности учителя математики.

The role informational content of INTERNET sites for the development of teacher of mathematics' professional competence is examined in the article.

УДК 373.3
ББК 74.570

С.А. Гуменюк
м. Вінниця, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. Від випускників ВНЗ I-II рівнів акредитації роботодавець вимагає крім знань з теоретичних основ ще й практичних навичок. Особливо цінується вміння швидко адаптуватися відповідно до змін часу, постійно вдосконалювати свої знання та вміння.

Сучасні технології настільки швидко змінюються, що знання набуті в навчальному закладі на час випуску фахівця, можуть бути застарілими, тому для працевлаштування необхідно вміти швидко зорієнтуватися у сучасних досягненнях науки і техніки та шляхом самоосвіти поновити до відповідного рівня свої знання та вміння.

Перед викладачами постає проблема формування у студентів вміння працювати самостійно, робити логічні висновки, бажання вдосконалювати свої знання та вміння, шукати та аналізувати необхідну інформацію – тобто формувати у молоді вміння працювати творчо.

Аналіз останніх досліджень. Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні згідно з державною національною програмою «Освіта» є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я. Розв'язання цього завдання передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток особистості учнів. Однак цьому процесові поки що бракує цілеспрямованості та науково-методичного забезпечення. Тому

процес особистісної перебудови навчально-виховного процесу відбувається спонтанно, повільно, неефективно.

Ідея про те, що мета освіти продиктована не тільки обмеженими історичними рамками «соціального замовлення», але є наслідком пізнання суті людини, розвивалася в роботах європейських і вітчизняних гуманістів і просвітників. Мета виховання, за визначенням Й. Песталоцці, полягає в тому, що людина сама піднімається до відчуття внутрішньої гідності своєї природи.

У вітчизняній педагогіці гуманістична традиція знайшла втілення в роботах представників практично всіх історичних епох. Незупиняючись на класичних роботах К. Ушинського та пізнішого С. Шацького, виокремимо декілька ідей П. Каптерева, цікавих для сьогоденних педагогічних дискусій. Істинно наукова педагогіка, вважав П. Каптерев, не може бути служницею державно-політичної системи – вона виступає як захисниця інтересів людини. У цьому полягає соціальна функція цієї сфери науки і практики. Опікуючись освітою, держава має на увазі громадян певної держави, а педагогіка – перш за все, громадян світу, тобто людей та їх загальний гуманітарний розвиток. Педагогічна справа є справою совісті, різнобічного духовного збагачення особистості, а держава стежить і може стежити лише за зовнішнім порядком.

Наукові передумови виникнення особистісного підходу поступово визначались у різноманітних дослідженнях особистості.

Проблема розвитку особистості в різні періоди цікавила як класиків-психологів (Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), так і представників сучасної психологічної науки (Л. Анциферова, І. Бех, Л. Буєва, Н. Коломенський, С. Максименко, В. Семиченко, В. Слободчиков та ін.). Педагогіку особистості створювали багато відомих педагогів: Е. Бондаревська, І. Зязюн, В. Ільїн, Н. Миропольська, В. Серіков, О. Скрипченко, Г. Шевченко та ін.; особистісний підхід в освіті та вихованні розробляли І. Бех, В. Давидов, В. Ільїн, С. Максименко та ін.

Проблемі особистісно-орієнтованої освіти та виховання приділяли увагу в своїх наукових дослідженнях І. Бех, О. Алексюк, І. Підласий, О. Савченко, М. Ярмаченко; цілісності освітнього процесу В. Бутенко, В. Бондар, А. Верхола, В. Козаков, І. Лернер, В. Паламарчук, С. Сисоєва, М. Скаткін, та ін.

Важливу роль у розробці моделі індивідуалізації освіти та виховання відіграли праці в галузі нових інформаційних технологій, інноваційних педагогічних технологій і відкритої освіти (А. Абрамешин, Т. Вороніна, І. Дичківська, Ж. Зайцева, А. Іванников, О. Молчанова, В. Тихосвітов, А. Тихонов, В. Паламарчук, О. Пехота, Ю. Рубін, С. Сисоєва, У. Солдаткін, О. Хорошилов та ін.).

Проблема індивідуалізації навчально-виховного процесу розглядається у працях відомих зарубіжних педагогів, зокрема: сербського педагога К. Ангеловськи, англійських і американських педагогів Х. Барнет, Ф. Берк, Д. Гамільтон, Н. Грос, У. Кінгстон, Н. Лагервей, М. Майлз, П. Серч, А. Хаберман, Р. Хейвлок та ін.

Метою цієї статті є дослідити форми та методи особистісного підходу у процесі підготовки фахівців технічного профілю.

Метою особистісно-орієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги студенту в становленні його суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні. Особистісно-орієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку дитини, підготовки її до життєтворчості тощо. Навчальний процес насичений знаннями, які повинен засвоїти учень, а повинен бути насичений розумінням [1].

Як головні – можна виділити такі завдання:

- розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента;

- максимально виявити, ініціювати, використати, «окультурити» індивідуальний досвід;
- допомогти особистості самовизначитись і самореалізуватись, а не формувати попередньо задані якості;
- сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати лінії життя.

Формування культури життєдіяльності особистості є найвищою метою особистісно-орієнтованих систем і технологій.

Викладення основного матеріалу. Розробка особистісного підходу – дуже складна теоретична і практична проблема. Складність зумовлена, перш за все, тією обставиною, що особистість є чи не найскладнішим утворенням у світі й одночасно – суб'єктом перетворення цього світу і самого себе. Серед фахівців набуває все більшого визнання думка, що всебічне дослідження і розвиток особистості – це фундаментальна комплексна наукова проблема, яка потребує міждисциплінарного дослідження. Водночас ключову роль у розв'язанні цієї проблеми відіграє психологія, оскільки особистість – це передусім психічне новоутворення. Тому психологічні закономірності посідають центральне місце у загальнонауковому уявленні про особистість, її розвиток і діяльність.

Особистісний підхід – це певний методологічний інструментарій, розробка якого має спиратися на синтез видобутих психологічною та педагогічною наукою закономірностей будови, функціонування та розвитку особистості.

Розв'язання проблеми побудови та запровадження особистісного підходу не слід розглядати спрощено, як таке, для якого достатньо лише взяти вже існуючі в науці принципи та знання про особистість, її розвиток, засоби його стимулювання і штучно об'єднати їх у певну сукупність теоретично-практичних понять і методів. Фактично ж з огляду на стан дослідження проблеми особистості у сучасній психології та педагогіці майже всі необхідні й можливі психолого-педагогічні компоненти особистісного підходу потребують дальшого суттєвого опрацювання або корекції у різних аспектах і узгодження одне з одним у цілісному контексті.

Нині робляться спроби побудови іншої особистісно-орієнтованої системи навчання. Згідно з дослідженням Р. Гришкової дана система спирається на такі вихідні положення:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності дитини як активного носія суб'єктного досвіду, що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання в школі (учень не стає, а від самого початку є суб'єктом пізнання);
- при конструюванні та реалізації освітнього процесу потрібна особлива робота вчителя для виявлення суб'єктного досвіду кожного учня;
- в освітньому процесі відбувається «зустріч» суспільно-історичного досвіду, що задається навчанням, та суб'єктного досвіду учня;
- взаємодія двох видів досвіду учня повинна відбуватись не по лінії витіснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а шляхом їх постійного узгодження, використання всього того, що накопичене учнем у його власній життєдіяльності;
- розвиток учня як особистості (його соціалізація) відбувається не тільки шляхом оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду як важливого джерела власного розвитку;
- головним результатом учіння повинно бути формування пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями та уміннями [6].

Описуючи та характеризуючи особистість дитини через її функції, важливі для організації педагогічного процесу, В. Серіков виділяє такі з них:

- функція вибірковості (здатність людини до вибору);
- функція рефлексії (особистість повинна оцінювати своє життя);

- функція буття, що полягає в пошуках сенсу життя та творчості;
- формувальна функція (формування образу «Я»);
- функція відповідальності («Я відповідаю за все»);
- функція автономності особистості (у міру розвитку вона дедалі більше стає вивільненою від інших факторів) [2].

Особистісно-орієнтована освіта повинна створити умови для повноцінного розвитку цих функцій.

Цей напрям роботи неможливий без індивідуального підходу до кожного студента. Пора закінчувати працювати на аудиторію – необхідно знайти шлях до кожного конкретного серця, до конкретної душі. Визначити особливості попередньої підготовки, рівень можливостей студента і допомогти в пошуку особистості. Праця наставників не повинна сприйматись молоддю як примус до роботи – це призведе до спротиву і наслідки будуть дуже негативні!

Певні надбання у впровадження новітніх технологій у навчальний процес є у Вінницькому технічному коледжі. У навчальному закладі до особистісно зорієнтованого навчання викладачі підходять з розумінням необхідності та доцільності розвитку такого напрямку діяльності. Творчою роботою студентів намагаються охопити не тільки на заняттях, а й у позаурочний час. Самостійна творча робота має стати звичкою, необхідністю для подальшого життя.

Іде пошук нових напрямів і методів навчання студентів у світі сучасних вимог до випускників.

Студенти залучаються до оформлення навчальних кабінетів і лабораторій, беруть участь у виставках творчих робіт. Стає нормою вимога під час проходження метрологічної практики для тих, хто бажає мати високий бал, виконання додаткових творчих практичних завдань. Практичне завдання полягає у виготовленні діючих макетів або приладів. Причому завдання не видаються викладачем, а студент сам їх підбирає собі. Тому і виконується таке завдання вже не як примусова та обов'язкова робота, а як добровільна і додаткова.

Виконання лабораторних робіт проводиться в більшості випадків на стендах, які виготовлені самими студентами. Творчі роботи також мають неабиякий виховний контекст – студенти усвідомлюють, що їхня самостійна праця сприяє саморозвитку і самовдосконаленню.

Недостатнє фінансування не дозволяє навчальному закладу закуповувати необхідне обладнання для практичних робіт. Особливо це стосується технічних спеціальностей. Зокрема підготовка фахівців за спеціальністю «Технічне обслуговування та ремонт електроустаткування автомобілів і тракторів» вимагає дорого вартісного діагностичного обладнання сучасного рівня, а фахівцю, який не знає такого обладнання та не вміє на ньому працювати важко знайти роботу на ринку праці.

Одним із шляхів вирішення даної проблеми ми бачимо в створенні навчальних чи презентаційних фільмів і програм, що дозволяють ознайомитись із сучасним обладнанням і технологіями праці на ньому. Пошук таких фільмів спонукає студента працювати з інформацією, відвідувати виставки. Створення фільмів є також практичним завданням студентам під час проходження ними виробничих практик. Фільмувати виконання технологічних операцій студенти можуть за допомогою засобів мобільного зв'язку, а потім редагувати фільм за допомогою спеціальних програм-відеоредакторів на комп'ютерах. Така робота допомагає студенту навчитись працювати з комп'ютерною технікою, проявити свої здібності як режисера, розширює словниковий запас спеціальних термінів майбутнього фахівця. Такі фільми можуть бути використані авторами для презентації своїх курсових або дипломних проектів.

Окрім того, часто студенти виконують практичне завдання до курсового чи дипломного

проекту у вигляді діючих стендів і макетів різноманітних систем і приладів електроустаткування автотракторної техніки. Таким творчим роботам варто надавати перевагу. Причому, ініціативу повинні проявити самі студенти, а робота викладача чи керівника носить спрямовуючий і рекомендаційний характер.

Такий вид роботи виховує у студентів вміння самостійно думати, проявляти ініціативу, визначати рівень своїх можливостей. Творчі та практичні роботи залишаються в стінах навчального закладу, поповнюють матеріальну базу.

Завдання творчого характеру вимагають від студента діяльності і в позаурочний час, що сприяє вихованню самостійності, впевненості у власних силах, формуванню необхідних умінь

Висновки. Для підготовки висококласних фахівців у сучасних умовах ринкової економіки найбільше уваги необхідно приділяти особистісному підходу. Необхідно визначити початковий рівень знань і вмінь студента, творчі здібності і розвивати їх у необхідному напрямку. Більше уваги варто приділяти практичному навчанню. Це дозволить випускнику швидше адаптуватися в умовах швидкоплинних змін у сучасному виробництві.

Необхідна підготовка фахівців, які зможуть на ринку праці успішно використовувати свої знання та вміння, закріпитись на виробництві та творчо і професійно зростати, піднімаючись сходинками професійної майстерності.

Література:

1. Педагогика и психология // «Школа 2100». Пути модернизации начального и среднего образования / [под ред. А.А. Леонтьева]. – Вып. 6. М.: Баласс. – 2002, с. 258-265.
2. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография / В. В. Сериков. – Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с. ил. 20 см.
3. Домінський О.С. Практичні завдання до семестрової та державної атестації / О.С. Домінський // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – №3. – С.113-118.
4. Блонський Л. Формування професійного мислення у студентів ВНЗ при викладанні спеціальних дисциплін / Л. Блонський // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – №3. – С.119-124.
5. Семушина Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко – М.: Мастерство, 2001. – 272 с.
6. Гришкова Р.О. Педагогічні умови реалізації особистісно-орієнтованого навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей вищих закладів освіти: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Р.О. Гришкова. – Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2000. – 20 с. – укр.

Дана стаття висвітлює напрямки та методи особистісного підходу до підготовки фахівців технічного профілю.

Ключові слова: *особистісний підхід, новітні технології, творча діяльність, практичні завдання.*

Данная статья освещает направления и методы личностного подхода к подготовке специалистов технического профиля.

This article lights directions and methods of personality approach to preparation of specialists of technical type.

УДК 378: 371.3: 159.955
ББК 74.200

Г.О. Дімура
м. Вінниця, Україна

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. Головною метою вищої економічної освіти є підготовка творчої та конкурентоздатної особистості майбутнього фахівця, професійні якості якого відповідають сучасним вимогам ринку праці. Враховуючи прогресивні зміни, обумовлені створенням глобального інформаційного простору, сучасне суспільство вимагає від фахівця економічного профілю високого рівня інформаційної компетентності. Здатність знаходити, накопичувати знання та використовувати їх для розв'язання поставлених завдань набуває особливого значення та вимагає від студента відповідних умінь критично мислити.

Зважаючи на це, доцільно відзначити, що якість оволодіння критичним мисленням майбутніх економістів у ВНЗ у значній мірі залежить від якості організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Це в свою чергу вимагає впровадження відповідних технологій навчання, які сприятимуть підвищенню ефективності процесу формування відповідних компетентностей студентів економічного профілю. Відомо, що педагогічні технології спрямовані на формування критичного мислення одночасно впливають на розвиток у студентів раціональних підходів до формування базових інформаційних умінь, їх використання та рефлексії власної навчальної діяльності.

З цього приводу Т. Хачумян зазначає, що ефективність формування критичного мислення студентів тісно пов'язана з динамікою технологічного і соціального прогресу, що потребує від студентів вищих навчальних закладів не лише умінь швидкої адаптації до різних видів навчальної діяльності, а й набуття досвіду щодо аналізу нестандартних ситуацій, які можуть виникнути в майбутній професійній діяльності. Нині немає сумнівів щодо важливості та необхідності розвитку критичного мислення, проте важливим питанням постає забезпечення його діагностики.

Метою статті є аналіз існуючих підходів до визначення основних критеріїв і показників критичного мислення та обґрунтування власного підходу щодо визначення рівня сформованості критичного мислення студентів економічного профілю.

Аналіз останніх наукових досліджень з даної проблеми. До основних авторських підходів, які відомі з сучасної психолого-педагогічної літератури, завданням нашого дослідження відповідають напрями запропоновані В. Болотовим та Дж. Спіро, А. Коржуєвим, Є. Полатом, В. Попковим, О. Рязановою, Д. Халперн.

Аналіз наукової літератури дозволив нам відзначити основні підходи до визначення критеріїв і показників критичного мислення:

1. *Підхід, спрямований на розвиток самостійності особистості.* (А. Байрамов, С. Рубінштейн, Г. Липкіна, Л. Рибак, Л. Ростовецька, В. Синельников).

У їхніх дослідженнях встановлюється зв'язок критичності мислення з самостійністю особистості. С. Рубінштейн підкреслював, що вироблення критичності мислення передбачає здатність самостійно мислити, свідомо ставити перед собою ті чи інші задачі, цілі, визначати напрямок своєї діяльності [11, с.240]. Г. Липкіна і Л. Рибак впевнені, що «критичність розуму нерозривно пов'язана із самостійністю і гнучкістю думки» [8, с.3]. А. Байрамов, Л. Ростовецька, В. Синельников розглядають самостійність як показник критичності. А. Байрамов встановив тісний взаємозв'язок, взаємозалежність у вияві, розвитку самостійності і критичності мислення, вказуючи, що «...провідним компонентом в цій системі взаємозв'язків є критичність мислення» [1, с.98].

2. *Підхід, спрямований на розвиток творчої діяльності в особистості.* (В. Біблер, П. Кравчук, В. Разумовський, В. Шубинський, О. Тихомиров).

В. Біблер, П. Кравчук, В. Разумовський, В. Шубинський підкреслюють роль критичності у творчій діяльності, вважаючи її однією з основних рис творчої особистості і особливо відзначаючи критичність ставлення до отриманої інформації, конструктивний критицизм і самокритичність, уміння відмовлятися від застарілих звичок і поглядів. У деяких дослідженнях творчих здібностей людини (в основному, зарубіжних) критичність трактується як негативна властивість, що стримує психологічні механізми, які беруть участь у процесі творчості. У зв'язку з цим О. Тихомиров зазначає, що оцінка впливу критичності і навчання (якості, протилежної критичності) на інтелектуальні процеси вимагає змістовного підходу. «Критичність як діяльність оцінного аналізу по відношенню до себе і своїх гіпотез є необхідною і корисною на стадії розсудливого мислення і може бути протипоказаною під час роботи уяви, при висуненні нових ідей і постановці нових цілей» [12, с.198-199].

Особливо підкреслюється у психолого-педагогічній літературі роль критичності мислення у виборі підходів до розв'язання проблем або задач, що взагалі є специфічним для мислення як розумового процесу.

3. *Підхід, заснований на умінні перевіряти гіпотези, знаходити оригінальні та альтернативні способи вирішення задач.* (С. Рубінштейн, А. Байрамова, Г. Липкіна, Л. Рибак, С. Король, Д. Джумалієва, Ю. Самарін).

С. Рубінштейн зазначав, що «некритичний, наївний розум легко приймає будь-який збіг за пояснення, перше рішення, що підвернулося, за остаточне. Критичний розум ретельно зважує всі доводи за і проти своїх гіпотез і піддає їх всебічній перевірці» [11, с.376]. На думку А. Байрамова, критичність сприяє пошуку оригінальних, альтернативних способів розв'язання задач. Г. Липкіна і Л. Рибак відзначають уміння критичної особистості відмовитися від неправильних припущень, початих дій, «... якщо виявляється, що ці дії не відповідають умовам і вимогам задачі, що вирішується» [8, с.3]. С. Король, Д. Джумалієва, Ю. Самарін виділяють таку важливу особливість критичної особистості, як постійне співвіднесення ходу розв'язання поставленого завдання і його результату з явищами дійсності, які вивчаються, що забезпечує «об'єктивність суб'єктивним (ідеальним) результатам пізнання» [6, с.111].

4. *Підхід, заснований на умінні приймати правильні рішення.* (М. Чошанов, Є. Полат).

М. Чошанов вважає ознакою критичного мислення «здатність серед безлічі рішень вибрати найбільш оптимальне, аргументовано спростовувати помилкові, піддавати сумніву ефектні, але не ефективні рішення» [13]. Є. Полат розглядає критичне мислення як уміння приймати правильні рішення, уміння бачити труднощі, що виникають у реальному світі, і шукати шляхи їх раціонального вирішення, використовуючи сучасні технології; уміння критично аналізувати здобуті знання і застосовувати їх для розв'язання нових завдань, чітко усвідомлювати, де і яким чином набуті знання можуть бути застосовані в навколишній дійсності [9, с.8].

5. Г. Липкіна, Л. Рибак, В. Константинов вважають, що студенти з розвинутим критичним мисленням відрізняються *соціальною активністю*.

Не менш важливою є роль критичного мислення у розв'язанні проблеми соціалізації особистості, значення його для самоствердження, конкурентноздатності молодого фахівця, успішної адаптації в професійній діяльності, розв'язання проблем повсякденного життя в умовах дійсності, що змінюється та ускладнюється, оскільки, на думку Г. Липкіної та Л. Рибак, «критичність розуму □ якість соціалізована, має світоглядний аспект, передбачає широкий діалектичний підхід до явищ, що вивчаються» [8, с. 4]. Як функцію, спрямовану проти соціальної пасивності в суспільстві, вивчав критичне мислення В. Константинов.

6. Підхід, спрямований на наявність власної точки зору. (М. Боришевський, В. Крутецький).

М. Боришевський включає до складу критичного й самокритичного мислення «наявність власних об'єктивних оцінок, поглядів на різні життєві явища, події, саму людину, сенс її життя і завдяки цьому вироблення вміння протистояти експансивному нав'язуванню ззовні готових еталонів, орієнтацій» [4]. В. Крутецький пов'язує критичність з прагненням «мати власну думку, свої погляди і судження» [7, с.113].

В. Конєва вважає критичність такою властивістю особистості, яка передбачає усвідомлення необхідності вияву своєї позиції, уміння не піддаватися впливу чужих думок без їх належного усвідомлення [5, с.21].

У свою чергу зарубіжні вчені Paul, Binker, Jensen, та Kreklau у 1990 році розробили перелік із 35 чинників критичного мислення, що складається з трьох загальних блоків: «А. Емоційні стратегії: самостійність мислення; розвиток інтуїції в сенсі егоцентризму та соціоцентризму; дотримання справедливості у світосприйнятті; дослідження думок збоку відчуттів і відчуттів з боку думок; розвиток інтелектуальної вираженості та неспішності в оцінках; розвиток інтелектуальної сміливості; розвиток інтелектуальної віри та цілісності; розвиток інтелектуальної наполегливості; розвиток обґрунтованої впевненості.

В. Когнітивні стратегії – макро-можливості: прагнення узагальнень і уникнення спрощень; порівняння аналогічних ситуацій: перенесення змісту в новий контекст; побудова перспективи: створення або дослідження переконань, аргументів і теорій; прояснення проблем, висновків, або переконань; прояснення та аналіз змісту слів і фраз; розробка критеріїв оцінювання: прояснення цінностей і стандартів; оцінювання відповідності джерел інформації; допитливість: постановка та послідовний розвиток ключових та істотних запитань; аналіз та оцінювання аргументів, інтерпретацій, переконань, або теорій; вироблення або оцінювання рішень; аналіз та оцінювання дій або політик; критичне читання: прояснення або критика текстів; критичне слухання: мистецтво негучного діалогу; побудова міждисциплінарних зв'язків; слідування Сократовим принципам у дискусіях: прояснення та опитування щодо переконань, теорій і перспектив; діалогічне мислення: порівняння перспектив, інтерпретацій, або теорій; діалектичне мислення: оцінка перспектив, інтерпретацій, або теорій.

С. Когнітивні стратегії – мікро-навички: порівняння та протиставлення ідеалів із існуючим станом речей; безпосереднє мислення про мислення: використання словника з критичного мислення; занотовування принципових збігів і розбіжностей; оцінювання припущень; розрізнення доречних і недоречних фактів; створення правдоподібних висновків, прогнозів, або інтерпретацій; оцінка доказів і наведених фактів; визнання суперечностей.

На основі аналізу різних підходів щодо розуміння показників і критеріїв критичного мислення, ми зробили спробу обґрунтувати власний підхід до цього питання. Нами були визначені критерії та показники критичного мислення студентів економічного профілю відповідно до розробленої структури критичного мислення:

1. Когнітивний:

- а) аналіз та оцінювання аргументів, інтерпретацій, переконань, або теорій;
- б) допитливість: постановка та послідовний розвиток ключових та істотних запитань;
- в) порівняння аналогічних ситуацій: перенесення змісту у новий контекст.

2. Особистісний критерій наявності критичного мислення:

А) Наполегливість - готовність взятися за вирішення завдання, що вимагає розумового напруження. Деякі люди, побачивши завдання, що здається їм важким, не роблять ні найменшої спроби його вирішити. Вони зазнають поразки вже на старті. Інші беруться за вирішення, але так і не доводять справу до кінця. Мислення – це напружена праця, що вимагає від людини терпіння і наполегливості. Воно може втомити людину не менше, ніж фізична праця, але здатне принести навіть більше задоволення. Фахівці виявили,

порівнюючи тих учнів, у яких були проблеми з математикою, і тих, хто показував хороші результати, що успіхи одних і невдачі інших були прямим наслідком відмінності в установках. Учні-невдахи вважали, що якщо їм не вдається розв'язати завдання менш ніж за 10 хвилин, та воно їм не під силу. На відміну від них, добре навчалися учні, які, працюючи над складними завданнями, виявляли більше завзяття (Schoenfeld, 1985)[14].

Б) Самостійність - готовність виконувати творчі навчальні завдання, прагнення до самостійної пошукової та пізнавальної діяльності, до свідомого, критично осмисленого виконання завдань.

В) Наявність власної точки зору - здатність не піддаватися впливу чужих думок і нав'язуванню ззовні готових еталонів, а мати власні об'єктивні оцінки та погляди на різні життєві явища, події.

3. Креативний критерій наявності критичного мислення:

А) Гнучкість проявляється у готовності розглядати нові варіанти, намагатися зробити щось по-іншому, змінювати свою точку зору. Людина з відкритим розумом здатна почекати з висуненням судження, збирає більше інформації і прагне прояснити для себе складні питання.

Б) Оригінальність – здатність породжувати нові та нестандартні ідеї; уміння нестандартно розв'язувати навчальні проблеми і творчі завдання.

В) Продуктивність - наявність результатів.

Проведений аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновки про те, що критичність мислення дослідники розглядали в двох напрямках: як сторону вияву мислення (якість розуму) і в більш широкому аспекті - як властивість особистості. Водночас більшість авторів, що розглядають критичність як якість мислення, одночасно вважають критичність і особистісною властивістю.

Наша робота не вичерпує всі напрями й аспекти щодо визначення основних критеріїв і показників критичного мислення студентів економічного профілю. Подальше дослідження буде спрямовано на розробку методики, яка б ефективно визначила рівень розвитку критичного мислення студентів економічного профілю.

Література:

1. Байрамов А.С. Динамика развития самостоятельности и критичности мышления у детей младшего школьного возраста: автореф. дис... д-ра псих. наук. / А.С. Байрамов. - Баку, 1968. - 152 с.
2. Бизенков Т.И. О формировании и развитии критичности и самокритичности у учащихся старших классов средней школы: автореф. дис... канд. псих. наук / Т.И. Бизенков. - М., 1953. - 16 с.
3. Болотов В. Критическое мышление – ключ к преобразованиям российской школы / В. Болотов, Д. Спиро // Директор школы. - 1995. - №1. - С. 67-73.
4. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. - 1996. - №3. - С. 26-33.
5. Конева В.С. Формирование критичности младших школьников в учебной деятельности : дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ В.С. Конева. - СПб, 1995. - 185 с.
6. Король С.А. К классификации особенностей критичности мышления / С.А. Король // Вопросы психологии. - 1981. - №4. - С. 108-112.
7. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников: [книга для учителей и кл. руков] / В.А. Крутецкий. - М.: Просвещение, 1976. - 303 с.
8. Липкина А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. - М.: Просвещение, 1968. - 142 с.
9. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: [Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. - М.: Академия, 2000. - 271 с.
10. Попков В.А. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования: [книга для начинающего преподавателя] / В.А. Попков, А.В. Коржуев, Е.Л. Рязанова. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001. - 165 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. Т.2 / С.Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1989. -

328 с.

12. Тихомиров О.К. Психология мышления: [учебное пособие]/ О.К. Тихомиров. -М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272с.

13. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения/ М.А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – №2. – С. 21–29.

14. Халперн Д. Психология критического мышления/ Д.Халперн. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.

У статті проведений аналіз існуючих підходів до визначення основних критеріїв та показників критичного мислення; пропонується авторський підхід щодо визначення рівня сформованості критичного мислення студентів економічного профілю.

Ключові слова: критичне мислення, критерії та показники критичного мислення студентів економічного профілю.

В статье проведён анализ существующих подходов определения основных критериев и показателей критического мышления; предлагается авторский подход относительно определения уровня сформированности критического мышления у студентов экономического профиля .

Ключевые слова: критическое мышление, критерии и показатели критического мышления студентов экономического профиля.

Existing approaches to identifying the main criteria and indicators of critical thinking are analysed in this article; the author proposed his approach in relation to definition of the level of formation of critical thinking among students of economics.

Keywords: critical thinking, criteria and indicators of critical thinking.

УДК 378.147.371.333

ББК 74.574.215

Г. І. Єрко
м. Луцьк, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

В умовах сучасного динамічного розвитку суспільства та ускладнення його технічної та соціальної інфраструктури найважливішим стратегічним ресурсом стає інформація. Поряд із традиційними системами впроваджуються й інформаційні технології, що дозволяють створювати, зберігати та забезпечувати ефективні способи зображення інформації, і які стають не тільки важливим фактором життя суспільства, але і засобом підвищення ефективності управління всіма сферами суспільної діяльності. При цьому головною передумовою успішного розвитку процесів інформатизації суспільства є інформатизація освіти. Тому одним із пріоритетних напрямків психолого-педагогічних і методичних досліджень є впровадження комп'ютерних технологій у процес викладання навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах.

Розробка й упровадження комп'ютерних технологій в освітній процес в Україні пов'язані з певними труднощами, що зумовлені не лише обмеженістю фінансових можливостей, але й недостатністю методичного забезпечення комп'ютерних технологій навчання. Проте за вимогами Болонського процесу входження України до Європейського освітнього простору неможливе без широкого впровадження інформаційних засобів у навчальний процес. З використанням комп'ютерної техніки та відповідного методичного забезпечення підвищується ефективність навчального процесу за рахунок його інтенсифікації та активізації навчально-пізнавальної діяльності, надання їй творчого дослідницького спрямування [4].

В умовах значного зростання кількості нової інформації традиційний навчально-методичний супровід неспроможний забезпечити виконання таких освітніх завдань, як

оновлення змісту освіти, забезпечення особистісно орієнтованого навчання, активізація процесу розвитку творчих здібностей, умінь і навичок студентів, застосування набутих знань для розв'язання нетрадиційних завдань. Сучасні комп'ютерні технології дають можливість викладачеві у процесі підготовки до заняття якісно поліпшити процес викладання матеріалу. Насамперед, актуальним є питання реалізації ідеї «педагогіки співпраці». Об'єднання зусиль студентів і викладачів надає можливість якнайкраще розкрити індивідуальні особливості кожної молодої людини, зацікавити її, визначити сутність досліджуваної проблеми, досягти взаєморозуміння.

Мета статті – розкрити проблеми та перспективи використання інформаційних та інноваційних методик у процесі викладання суспільствознавчих дисциплін.

У своїй практиці викладачі часто використовують комп'ютерно-орієнтовані системи навчання, що дозволяє автоматизувати рутинну роботу з перевірки знань студентів. До них можна віднести навчальні та контролюючі програми, тренажери, інтерактивні середовища, віртуальні лабораторії тощо. Їх важливість у підвищенні мотивації студентів до навчання та активізації пізнавальної роботи доведена багатьма дослідниками (О. Співаковський, Ю. Триус, В. Биков, М. Жалдак, Р. Гуревич, М. Кадемія, Л. Брескіна та ін.), їх допомога у розвантаженні викладача також очевидна і зрозуміла. Програмування комп'ютерно-орієнтованих систем навчання для обліку та контролю було важливим питанням удосконалення професійної підготовки студентів як у минулому, так і нині. Багатьма програмістами і педагогами-ентузіастами розробляються подібні програми з урахуванням сучасних тенденцій в освіті. Наприклад, автоматизована система контролю знань і керування навчанням, розроблена співробітником кафедри теплотехніки Пермського державного технічного університету Селяниновим Ю., окрім можливостей, як наприклад, здійснення поточного контролю знань, створення індивідуальних графіків навчання, ведення інформаційної і навчальної баз даних, аналіз успішності, дані про батьків, склад і соціальний статус родини, сприяє автоматичному веденню електронного журналу [3, с. 90].

Нами виділено такі форми організації роботи з використанням комп'ютера на заняттях суспільствознавчих дисциплін:

1) вивчення теми заняття студентами самостійно або в парах за допомогою певного програмного забезпечення. Це ж стосується і виконання конкретно поставленого завдання. Роль викладача при цьому – спрямування роботи, корекція діяльності студентів. Складність цього напрямку полягає у тому, що не завжди викладачі-предметники мають вільний доступ до комп'ютерної техніки для одночасної роботи принаймні половини студентів групи;

2) використання на занятті мультимедійних можливостей комп'ютера, що слугує наочним посібником. Це найпоширеніша форма організації навчання із застосуванням комп'ютера на заняттях суспільствознавчого курсу. Ефективність і доступність цього напрямку полягає у тому, що для оптимізації процесу навчання достатньо мати предметний кабінет, який обладнано комп'ютером і додатковим демонстраційним монітором;

3) використання Інтернету, компакт-дисків для виконання лабораторно-практичної роботи, проекту, написання реферату, виконання будь-якого творчого завдання;

4) проведення різноманітних опитувань, тестувань, тематичного оцінювання. Викладачами Луцького педагогічного коледжу розроблено низку програм з опитування студентів з використанням комп'ютерів.

Програмного забезпечення, придатного для систематичного використання у процесі навчання предметам суспільствознавчого циклу в Україні недостатньо. Необхідно відзначити, що комп'ютерна підтримка підручника як засобу посилення функціональності змісту і забезпечення мотивації навчання є вкрай необхідною нині. Електронний підручник чи посібник виконує такі ж дидактичні завдання, як і традиційний. Але водночас він має низку переваг. Головною з них є застосування мультимедіа, що дає можливість відтворювати візуальну та аудіоінформацію (кінохроніку, уривки з художніх і документальних

кінофільмів, анімаційні діаграми, карти та схеми, інтерактивні таблиці, а також музику, будь-який звуковий супровід). Зрозуміло, що такий навчальний матеріал студент сприймає з більшим зацікавленням, що активізує навчальний процес, заохочує студентів до поглиблення знань і набуття нових умінь.

Процес навчання у вищих закладах освіти – це не лише автоматичне вкладання навчального матеріалу в голови студентів. Для кращого запам'ятовування та відтворення інформації потрібне не лише пояснення, але і напружена розумова робота студента, його активність суджень, інтерпретація ситуації.

Цікавий приклад наводять українські дослідники інтерактивного навчання О. Пометун та Л. Пироженко, які, пояснюючи методику інтерактивних технологій, звертають увагу на те, що наш мозок схожий на комп'ютер, а ми – його користувачі. Щоб комп'ютер працював, його потрібно ввімкнути. Так само потрібно «ввімкнути» і мозок студента. Коли навчання пасивне, мозок не вмикається. Комп'ютер потребує правильного програмного забезпечення, щоб інтерпретувати дані, введені в його пам'ять. Наш мозок повинен пов'язати те, що нам викладають, із тим, що ми вже знаємо і як ми думаємо. Коли навчання пасивне, він не простежує ці зв'язки і не забезпечує повноцінне засвоєння одержаної інформації.

Нарешті, комп'ютер не може зберегти інформацію, якщо вона не оброблена і не «закріплена» за допомогою спеціальної команди. Так само наш мозок повинен перевірити інформацію, узагальнити, пояснити її комусь для того, щоб зберегти в банку пам'яті. Коли навчання пасивне, мозок не зберігає те, що було представлено [6].

Однією з причин незадовільного засвоєння студентами почутого на занятті є темп, із яким викладач говорить, і ступінь сприйняття молоддю його мовлення.

Більшість викладачів промовляє приблизно від 100 до 200 слів за хвилину. Але чи здатні студенти сприйняти такий потік інформації? За високої концентрації уваги людина може сприйняти від 50 до 100 слів за хвилину, тобто половину.

Проте здебільшого, навіть тоді, коли навчальний матеріал цікавий, студентам важко зосереджувати увагу протягом тривалого часу. Вони відволікаються, починають обдумувати деталі почутого, чи навіть проблему або ситуацію, що не стосується заняття.

Наукові дослідження твердять, що для того, щоб студенти слухали і не думали про сторонні речі, викладачі повинні промовляти від 400 до 500 слів за хвилину. Адже це неможливо, людина говорить у чотири рази повільніше, а тому студенти відволікаються, і часом їм стає нудно [6].

Дослідження, проведене в одному з американських коледжів, де переважає лекційна форма навчання, показало, що студенти були неуважні приблизно 40 відсотків часу. Більше того, коли за перші десять хвилин студенти ще могли пам'ятати 70% інформації, то за останні 10 хвилин семінарського заняття вони сприймали всього 20 відсотків матеріалу. Не дивно, що студенти під час викладання лекційного вступного курсу до психології знали лише на 8% більше, ніж контрольна група, яка не слухала курсу взагалі [2].

У процесі викладання гуманітарних дисциплін найбільший ефект дає запровадження інтерактивних технологій колективно-групового навчання, тому що вони є, на нашу думку, найбільш демократичними за інші методи, а виховання демократичного толерантного ставлення до своїх колег по навчанню є однією з ланок формування незалежного громадянського суспільства.

Професійна кваліфікація повинна включати в себе не тільки професійну майстерність, але і професійну соціалізацію. Вирішення цього питання визначає два основні напрями формування змісту навчання в педагогічному закладі. По-перше, це формування особистості самого студента, розвиток його індивідуальних якостей і особливостей, а по-друге – освоєння ним знань конкретних технологій зі спеціальності, які в майбутньому стануть засобом і змістом його професійної діяльності.

Сучасна освіта страждає ізольованістю загальногуманітарного циклу дисциплін (історія, філософія, політологія, культурологія та ін.) від професійно спрямованого, що згубно впливає на становлення особистості фахівця, який не володіє духовною спадщиною і не має навичок екстраполяції досягнень у галузі інших наук на сферу своєї діяльності. Якщо в умовах ринку вимоги до професійної підготовки постійно зростають, то гуманітарний комплекс наук конкуренції зі спеціальними дисциплінами не витримує.

Я. Коменський писав: «для дидактичної машини необхідно відшукати:

- 1) чітко поставлені цілі;
- 2) засоби, точно пристосовані для досягнення цих цілей;
- 3) конкретні правила, як користуватися цими засобами, щоб було неможливим не досягнути мети» [1, с. 5].

Від гуманізації освіти багато в чому залежить інтелектуально-творчий потенціал особистості. Гуманітарна підготовка повинна спрямовуватись на виховання індивіда як активного і вольового суб'єкта, здатного до самостійних зусиль у навчанні. А сучасні методи викладання гуманітарних дисциплін частіше затемнюють зміст, ніж розкривають його. Це добре відчувається на прикладі студентів, які спроможні переказати все те, що їм викладали, але не в змозі використати здобуті знання у новій ситуації; їхні знання скоріше визначаються шириною обсягу, ніж глибиною розуміння. ВНЗ повинен вчити студента мати власну думку, повинен стати школою мислення, а не школою запам'ятовування і відтворення інформації.

Потреба в самоосвіті, в духовній самостійності, критична спрямованість мислення, її продуктивність у засвоєнні знань і людської культури – це риси, яких не вистачає нинішньому студентові. Це складові гуманітарної культури, що формується на всіх рівнях педагогічного процесу в навчальній, науковій і культурній діяльності студентів, і є однією зі складових загальної культури фахівців. Висока цілісна культура створюється усім устроєм суспільного життя. При цьому освіта і виховання слугують підґрунтям, яке формує тенденції гуманізації суспільства, його основні якісні характеристики, рівень цивілізованості.

Для досягнення найбільшої ефективності вищої педагогічної освіти у формуванні всебічно розвиненого і конкурентноздатного фахівця в рамках відповідних принципів і підходів до вищої педагогічної освіти має бути створене гуманітарне середовище, в якому реалізуються цілі і завдання, поставлені перед сучасною вищою освітою. Гуманітарне середовище – це своєрідний комплекс психологічних, педагогічних, професійних, організаційних і морально-правових заходів, що в сукупності є поєднанням різних умов, чинників, засобів, технологій і методик активізації й інтенсифікації в межах вузу.

Нині широко використовуються гуманітарно-орієнтовані й особистісно-орієнтовані технології, компетентністний підхід до навчання, культурологічний підхід до структури змісту освіти у вищому педагогічному навчальному закладі. У зв'язку з цим доречним є застосування проблемно-пошукового підходу до навчання, в основі якого – ідея використання проблемних завдань, що є важливим для активізації пізнавального інтересу студентів, так само як і для ефективності самого процесу засвоєння знань.

Результати моніторингу свідчать, що при систематичному використанні проблемно-пошукового і культурологічного підходу у майбутніх фахівців розвиваються творчі здібності і формуються уміння сприймати, осмислювати, запам'ятовувати і застосовувати засвоєну інформацію на практиці; здібності до узагальнення і перенесення засвоєних знань у практичне середовище. Окрім того, студенти здобувають необхідні знання про культуру і мову інших народів для формування толерантного ставлення до різних соціальних і етнічних груп.

Більшість вищих навчальних закладів мають певні культурні і професійні традиції. У коледжі проводяться наукові конференції, студенти мають можливість брати участь у дослідницькій діяльності. Для підвищення зацікавленості студентів, розвитку їхніх краєзнавчих, соціокультурних і інших компетентностей проводиться практика з основ

краєзнавства, що спрямована на реалізацію етнокультурних традицій ВНЗ і втілення їх у навчальний процес.

Для реалізації гуманітарного середовища доречним є проведення таких заходів як:

– проблемні дискусії з різних дисциплін, що стосуються професійної спрямованості. Вони дозволяють співвіднести власне ставлення до своїх та інших думок, давати їм оцінку і робити висновки;

– організацію рефлексії студентів власного ставлення до суспільних процесів і явищ шляхом різноманітних тренінгів, ділових і рольових ігор.

– Гуманітарні дисципліни мають озброювати педагогів методологією наукового бачення:

– вихователя і вихованця як учасників виховного процесу; навколишнього суспільного і природного середовища як умов виховання;

– соціалізації як процесу взаємодії людини і суспільства з освоєнням цінностей, культури, традицій, моделей освіти і виховання як механізмів соціалізації у їхній взаємодії з іншими інститутами й механізмами.

Отже, узагальнюючи вищесказане, варто звернути увагу на те, що використання інтерактивних методик у навчальному процесі вищих навчальних закладів, зокрема при вивченні суспільствознавчих дисциплін, створює умови для розвитку самореалізації особистості та допомагає досягти високого інтелектуального розвитку студентів. Адже тільки уміле проектування і реалізація двох складових освітнього процесу – наочно-змістовної і процесуальної – приводять до формування толерантності як найважливішої характеристики в українському демократичному суспільстві. Найбільшою мірою це залежить від педагогічної майстерності викладача гуманітарних дисциплін, у тому числі від прояву його особистої толерантності в освітньому процесі.

Література:

1. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Паволокова. – Х.: Основа, 2009. – 176 с.
2. Коренева Л. И. Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт / Л. И. Коренева // Университетское управление : практика и анализ. – 2004. – № 4(32). – С. 78–83.
3. Осадчий В. В. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів засобами комп'ютерно-орієнтованої системи навчання / В. В. Осадчий // Інформаційні технології в освіті : Збірник наукових праць. Вип. 2. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2008. – С. 90–94.
4. Варгас В.М. Використання комп'ютерних технологій у підвищенні ефективності діяльності викладачів / Електронний ресурс : [режим доступу] // <http://intkonf.org/vargas-vm-vikoristannya-kompyuternih-tehnologiy-u-pidvischenni-efektivnosti-diyalnosti-vikladachiv/>.
5. Шевченко С. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні суспільних дисциплін / Електронний ресурс : [режим доступу] // <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-2/07shmsd.htm>.
6. Язык И. С. Використання інтерактивних методів навчання при викладанні гуманітарних дисциплін з метою виховання толерантності / Електронний ресурс: [режим доступу] // <http://conf.vstu.edu.ua/humed/2008/txt/Jazik.php>.

У статті розкриваються проблеми та перспективи впровадження інформаційних та інноваційних методик при викладанні суспільствознавчих дисциплін.

Ключові слова: інформаційні технології, інноваційні методики, суспільствознавчі дисципліни, гуманітарне середовище.

В статье раскрываются проблемы и перспективы внедрения информационных, а также инновационных методик в систему преподавания обществоведческих дисциплин.

УДК 378.937+378
ББК 74.200

Г.Ф. Мартинюк
м. Рівне, Україна

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ І-ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ ДО ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ

Постановка проблеми. Основною метою діяльності вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації є підготовка високопрофесійних фахівців нової генерації. У зв'язку з необхідністю пошуків нових форм і методів викладання, особливої актуальності набуває проблема застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

Гуманітаризація освіти – один із шляхів гуманізації всієї системи освіти, який відображається, в першу чергу, у викладанні комплексу гуманітарних дисциплін, за допомогою яких студенти зближуються з гуманітарною культурою, з цінностями, створеними філософією і релігією протягом усієї історії людства.

На думку В. Трачук, актуальність гуманітаризації вищої професійної школи зумовлена такими чинниками, як формалізацією та жорсткою детермінізацією навчального процесу. Наслідком є створення закритих освітніх систем і відсутність необхідної мотивації основних суб'єктів освітньої діяльності – викладача та студента; лінійність (одновимірністю) та самоздатність професійної підготовки, що призводить до «вимивання» з освітнього процесу етичного чинника; деюредизація та десоціологізація професійного знання, що призводить до знелюднення предмета професійної діяльності майбутнього фахівця [2, с.110].

У Державному стандарті загальної середньої освіти зауважено, що впровадження комп'ютерно-орієнтованих технологій «...відкриває широкі перспективи при вивченні дисциплін гуманітарного циклу – рідної та іноземних мов, літератур, історії, суспільствознавства, художньої культури тощо, зокрема, значного розширення змістового наповнення курсів за рахунок використання засобів, що уможливають подання й опрацювання значно більших обсягів навчальної інформації порівняно з традиційними за той самий час, роблять її цікавішою, доступнішою для сприймання, зрозумілішою на основі унаочнення, відеосупроводу, інтерактивності систем навчання, використання інформаційно-довідкових систем, систем штучного інтелекту, гіпертекстових систем, систем мультимедіа, телекомунікацій тощо, що дає можливість суттєво посилити мотивацію навчання, активізувати навчальну діяльність, інтенсифікувати навчальний процес» [1, с.9].

Мета – показати аспекти експериментальної перевірки ефективності застосування комп'ютерно-орієнтованих завдань у професійній діяльності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Аналіз досліджень і публікацій. Психологічні проблеми комп'ютеризації викладені у дослідженнях Л. Виготського, І. Роберта, Н. Тализіної, С. Рубінштейна, П. Гальперіна; результати фундаментальних досліджень з проблем комп'ютеризації навчального процесу - у наукових працях М. Жалдака, Н. Морзе, Р. Гуріна, А. Беляєва, Б. Гершунського; аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій при вивченні гуманітарних дисциплін (Т. Кулик, Р. Гурін, О. Значенко, О. Гокунь, І. Бакаленко, Н. Бочевська).

Опрацьовані нами наукові дослідження доводять, що проблемі застосування комп'ютерно-орієнтованих завдань при підготовці майбутніх учителів-гуманітаріїв у вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації приділяється недостатньо уваги.

Виклад основного матеріалу. З метою підтвердження ефективності застосування комп'ютерно-орієнтованих завдань при підготовці майбутніх учителів, як засобу підвищення рівня засвоєння знань з гуманітарних дисциплін, нами було проведено педагогічний експеримент.

Дослідження показало, що формування готовності випускника до застосування КОЗ повинна включати в себе такі структурні елементи:

- наукове обґрунтування підготовки студентів до застосування КОЗ;
- опис функціональних компонентів діяльності при застосуванні КОЗ;
- методiku формування готовності студентів до застосування КОЗ.

Діагностику готовності студентів до використання на заняттях гуманітарного профілю КОЗ ми проводили згідно з розробленими в педагогічній літературі параметричними характеристиками цих умінь:

- низький – адаптивно-репродуктивний;
- середній – активно-дійовий;
- високий – аналітико-динамічний.

Схематично рівень готовності учителя до застосування КОЗ можна показати так:

Рівні готовності	Мотиваційний	Теоретичний	Практичний	Творчий
низький	+	-	-	-
середній	+	+	+	-
високий	+	+	+	+

Експеримент педагогічного дослідження дав можливість встановити, що основними характеристиками готовності педагога є **знання, практичні уміння і досвід творчої діяльності**.

Головним завданням опитування випускників коледжів – було визначити рівень готовності майбутніх фахівців до використання КОЗ. З цією метою проводилися письмові роботи, практичні заняття в комп'ютерних лабораторіях, аналізувалися їхні наукові роботи. Самостійність і рівень підготовки до використання КОЗ вивчалися нами і під час проходження студентами педагогічних практик. У реальних умовах сучасної вищої школи студенти відкривають свій потенціал у застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій.

Результати опитування подані у табл. 1

Аналіз здобутих результатів свідчить про наявність певного рівня теоретичних знань про КОЗ у всіх групах респондентів – від 1% до 93% (1-4). Суттєво нижчий рівень практичного застосування КОЗ – від 1% до 35% (5-7). Відносно високий рівень теоретичної готовності виявлено у студентів, що брали участь у формулючому експерименті – 86% - 93%. Неналежна готовність до практичного використання КОЗ у практиці педагогічної діяльності може пояснюватися відсутністю достатньої педагогічної практики і обмеженістю тривалості практичної підготовки в ході експерименту. Найбільш підготовленими до ефективного використання КОЗ, після короткотривалої підготовки, виявились викладачі з практичним досвідом педагогічної роботи.

У процесі пошукової роботи ми проаналізували стан викладання дисциплін, при вивченні яких може здійснюватися підготовка до використання КОЗ. Результати вивчення даного питання вказують на те, що більшість навчальних планів ВНЗ не передбачають вивчення методик використання КОЗ у професійній діяльності вчителя. Практично в усіх вищих навчальних закладах у плани предметів включені теми, які сприяють формуванню навичок використання комп'ютерних технологій, або дають змогу одержати знання з методики використання комп'ютерних засобів. Система практичних занять, реалізована у всіх вузах, що брали участь у експерименті, дозволяє підготувати студента до роботи з ПК,

мало орієнтуючи його на аналітичну діяльність з метою створення КОЗ. Високий рівень готовності до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності може забезпечити окремий, професійно-орієнтований курс.

Таблиця 1

Рівень сформованості знань про КОЗ

№ п/п	Узагальнені тематики КОЗ	Правильні відповіді, у %		
		1 група	Контр. група	2 група
1	Компоненти КОЗ. Сфери поширення КОЗ.	12	93	87
2	Комп'ютерні середовища функціонування КОЗ.	1	89	66
3	Педагогічні моделі застосування КОЗ на практиці.	10	86	87
4	КОЗ, як системний елемент індивідуально-орієнтованого навчання.	10	92	66
5	Застосування КОЗ у повноформатних мультимедійних середовищах.	1	20	13
6	Використання КОЗ для роботи у відкритому інформаційному середовищі.	1	35	53
7	Інтеграція КОЗ у творчий процес.	2	35	13

Метод спостережень за навчальною діяльністю студентів став головним джерелом об'єктивної інформації про педагогічні результати експерименту. Одержані спостереження порівнювались із результатами бесід, підсумкового контролю, анкетування. Підсумковий контроль передбачав включення до екзаменаційних білетів професійно-орієнтованих дисциплін теоретичного питання, що входили у модель підготовки фахівця до використання КОЗ. Практична частина екзамену передбачала виконання завдань орієнтованих на перевірку умінь використовувати КОЗ.

З метою проведення анкетувань нами розроблено дві анкети одна для опитування студентів експериментальних і контрольних груп, інша – для оцінки проблем експерименту експертами та науковцями.

Перша група вибірок, щодо рівнів знань студентів контрольної і експериментальної груп, проводилась на початку формуючого етапу експерименту. Протягом двох років експериментом охоплено 546 студентів Рівненської області.

Документування вибіркової сукупності, в залежності від поточних результатів експерименту, формувалося в кілька етапів:

- в залежності від поставлених завдань і сформованої гіпотези обґрунтовувалася і структура вибірки;
- за результатами оперативного аналізу здобутих первинних даних проводилося уточнення структури вибіркової сукупності, уточнювалася і коригувалася гіпотеза дослідження;
- визначення об'єму і типу сукупної вибірки.

Вимоги до студентів згідно з визначеними рівнями подані у таблиці 2.

Одним із завдань початкового етапу дослідження було визначення початкового рівня готовності до використання комп'ютерно-орієнтованих завдань різних груп учасників експерименту. У контрольних і експериментальних групах до початку експерименту проводилися контрольні зрізи знань, практичні роботи, лабораторні роботи, тести. Це дало можливість з високою надійністю діагностувати початковий рівень готовності студентів різних вікових груп до роботи з КОЗ. Створені студентами-випускниками розробки занять, що включали використання КОЗ, оцінювалися як рівень готовності майбутніх учителів до роботи з завданнями даного курсу. Узагальнені результати зводились до трьох,

запропонованих вище рівнів готовності. Результати формувального експерименту наочно підтверджують якісні зміни у рівні готовності до використання КОЗ. Суттєве зміщення (до 54,8 – середній і 31,4 - високий) рівня готовності експериментальної групи учасників можна пояснити високою результативністю педагогічного експерименту. Професійно підготувати фахівця з гуманітарного профілю до використання комп'ютерно-орієнтованих завдань у фаховій діяльності можна лише запровадивши в систему його підготовки модель, що системно і цілеспрямовано відпрацьовує необхідні професійні компоненти.

Таблиця 2

Рівні готовності до використання комп'ютерно-орієнтованих завдань

Низький 1	Середній 2	Високий 3
1. Застосування КОЗ у стандартних офісних програмах		
Володіє елементарними навичками використання КОЗ.	Використовує КОЗ при роботі з текстовими редактором для створення дидактичних матеріалів. Здійснює відбір інформації, але не має системного підходу до його використання.	Систематично використовує КОЗ для досягнення навчальних завдань. Творчо підходить до відбору КОЗ. Здатен здійснювати відбір інформації для КОЗ, досягати навчальних цілей через застосування різних програм.
2. Вміння здійснювати пошук інформації для КОЗ		
Не вміє самостійно проводити пошук інформації для створення КОЗ. Не використовує довідкові системи прикладних програм.	Використовує найпростіші способи та критерії пошуку інформації для формування КОЗ. Вміє виділяти необхідну інформацію серед наявної у відкритому інформаційному просторі	Самостійно формує КОЗ. Здійснює пошук інформації в мережі Інтернет та довідкових системах для формування КОЗ.
3. Застосування КОЗ у мультимедійних середовищах		
Не вміє використовувати КОЗ для роботи в мультисередовищах з метою отримання нових знань.	Вміє використовувати КОЗ для підтримки роботи в мультисередовищах. Використовує КОЗ та пошукові системи для отримання нових знань.	Вміє використовувати КОЗ для створення та поширення методичної інформації. Відслідковує появу нового програмного забезпечення і розробляє для нього КОЗ.
4. Комп'ютерно-орієнтовані завдання дослідницького рівня		
Не знає, як самостійно використовувати КОЗ з дослідницькою метою. Використовує КОЗ у дослідницькій роботі за рекомендацією керівника.	Орієнтується в організації дослідницької роботи, частково вирішує проблеми, які виникають при використанні КОЗ, знає шляхи їх подолання.	Організовує дослідницьку роботу із використанням КОЗ. Самостійно розробляє систему КОЗ, спрямованих на розв'язання творчих задач. При розробці дослідницьких проектів орієнтується на використання КОЗ.
5. Створення моделей навчальних програм з елементами КОЗ		
Не може самостійно інтегрувати використання КОЗ на заняттях.	Створює моделі занять з використанням КОЗ та інших інформаційних технологій. Відсутня система у використанні інформаційних технологій на заняттях.	Систематично використовує КОЗ. Розробляє власні сценарії занять із використанням КОЗ. Створює власну бібліотеку програмних педагогічних засобів та КОЗ для вивчення відповідних навчальних тем.
6. Інтегровані заняття з використанням КОЗ		
Не працює з інтегрованими заняттями, що вміщують КОЗ.	Використовує методичні розробки, що включають КОЗ. Розробляє власні інтегровані зв'язки для існуючих КОЗ. Не проводить систематизацію даних, що орієнтуються на використання КОЗ.	Створює методично правильні дидактичні розробки інтегрованих занять з використанням КОЗ. Працює на уроках з різноманітним ППЗ, розкриваючи дидактичні задачі через використання КОЗ. Підтримує банк власних розробок КОЗ.

7. Педагогічні вимірювання		
Не використовує КОЗ для проведення педагогічних вимірювань. Не знає вимог тестології.	Використовує інформаційні технології для проведення педагогічних вимірювань. Розробляє КОЗ для визначення рівня навчальних досягнень учнів.	Володіє основами тестології. Систематично використовує КОЗ для визначення рівня навчальних досягнень студентів. Самостійно аналізує результати тестування. Визначає валідність тестів, здійснює їх корекцію згідно з отриманими результатами.
8. Технології використання мережевих ресурсів		
Вміє використовувати моделі навчальних занять, що містять КОЗ, орієнтовані на пошук інформації в мережі.	Створює власні варіанти навчальних планів, орієнтованих на використання КОЗ. Планує використання мережевих ресурсів через використання доступних КОЗ.	Моделює власні сценарії опрацювання мережевих ресурсів з використанням КОЗ. Вміє формувати банк даних конспектів уроків та інших матеріалів. Використовує мережеві ресурси для обміну інформацією, в тому числі для постановки КОЗ.
9. Технології використовувати КОЗ у науковій діяльності		
Не використовує у науковій діяльності КОЗ, або інших засоби орієнтовані на використання інформаційних технологій.	Використовує у науковій роботі засоби, що містять КОЗ. Розробляє довготривалі завдання інтегруючи їх із можливостями інформаційних технологій. Логічно поєднує використання КОЗ із іншими методиками дослідницького характеру.	Використовує КОЗ для організації пошукової роботи. Розробляє стратегії науково-пошукової роботи, спираючись на інформаційні технології. Вміє проводити обробку результатів експерименту з використанням ІТ.

Висновки. Виділені в ході проведення експерименту рівні готовності до використання комп'ютерно-орієнтованих завдань і критерії їх перевірки, охоплюють весь спектр завдань, що використовуються на заняттях гуманітарного профілю. Їх систематизація дозволить сформувати науково обґрунтовані стандарти рівнів інформаційної культури.

За результатами експерименту можна стверджувати, що традиційна система підготовки фахівців гуманітарного профілю до використання КОЗ не забезпечує необхідного рівня підготовки вмінь, ефективного формування знань, а відповідно і готовності використовувати інформаційні технології у навчальному процесі. Впровадження апробованої в ході експерименту моделі інформаційної підготовки вчителя гуманітарного профілю дозволяє значно підвищити рівень готовності випускника вищого педагогічного навчального закладу до використання інформаційних технологій.

Учасники педагогічного експерименту виявили найвищу готовність до застосування КОЗ із застосуванням офісних програм і з метою проведення педагогічних вимірювань. Використання офісних програм мотивується високим інтелектуальним потенціалом учасників експерименту, а застосування інформаційних технологій для педагогічних вимірювань – невисоким рівнем вузькоспеціалізованих знань із тестології.

Література:

1. Державний стандарт загальної середньої освіти (проект): Інформатика / [авт. кол. під кер. М.І. Жалдака] // Освіта України. – 1997. – № 32. – 8 серпня. – С. 8–10.
2. Трачук В. О. Гуманізм як парадигма сучасної освіти // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти/ Трачук В. О. Матеріали п'яти Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. Ірпін, 2007.

У статті представлено аспекти експериментального дослідження ефективності застосування комп'ютерно-орієнтованих завдань при підготовці майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Підкреслено актуальність гуманітаризації освіти у ВНЗ I-II рівнів акредитації.

Ключові слова: гуманітаризація освіти, інформаційно-комунікаційні технології, професійна підготовка вчителів, комп'ютерно-орієнтовані завдання.

В статье представлены аспекты экспериментального исследования эффективности применения компьютерно-ориентированных заданий при подготовке учителей гуманитарных специальностей. Подчеркнуто актуальность гуманитаризации образования у ВУЗ I-II уровня аккредитации.

Ключевые слова: гуманитаризация образования, информационно-коммуникационные технологии, профессиональная подготовка учителей, компьютерно-ориентированные задания.

In the article the aspects of experimental research of efficiency of application of computer and oriented tasks are presented at preparation of future teachers of humanitarian specialities. The actuality of humanitarization of education in higher educational establishments of I-II levels of accreditation are underlined in the article.

Key words: humanitarization of education, informative and communicative technologies, professional readiness of teachers, computer and oriented tasks.

УДК 37(71):001.76
ББК 74.04(3)(7 Кан)

Л.С. Нос
м. Львів, Україна

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЬСЬКИХ АСОЦІАЦІЙ У СИСТЕМІ ОСВІТИ КАНАДИ

В умовах поширення процесів демократичних тенденцій у системі освіти цивілізованих країн особливої уваги заслуговує досвід діяльності недержавних учительських організацій, що помітно впливають на оновлення змісту і форм організації педагогічної освіти.

У вирішенні питання підвищення престижу педагогічної професії у суспільстві, утвердження високого соціального статусу вчителів, створення належних умов для їхньої ефективної професійної діяльності, забезпечення безперервної освіти, збагачення національної освіти зарубіжними інноваційними технологіями навчання для України особливий інтерес становить досвід Канади, яка пройшла численні зміни та реформування в системі загальної та вищої освіти, й особливо в теоретичній і практичній підготовці педагогів. На нашу думку, цінним є досвід Канади у зв'язку з його інноваційністю, гнучкістю, багатоваріантністю моделей.

Як свідчить вивчення документальних джерел, у цій країні велику увагу приділяють добору вступників на педагогічні спеціальності. Системно вдосконалюються й модернізуються навчальні плани і програми підготовки фахівців з урахуванням прогресивних світових тенденцій. Важливим здобутком канадської системи освіти є також широке використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутнього вчителя в університетах. Канадські вчені приділяють велику увагу якості освіти та її відповідності сучасним запитам суспільства. Значну роль у професійному становленні вчителів Канади відіграють недержавні освітні структури, які покликані захищати перш за все інтереси вчителів перед державою, виступати за збільшення фінансування освіти, покращення умов праці вчителів, підвищення їх статусу в суспільстві.

Загальні питання канадської системи освіти, тенденції професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади, діяльність освітніх структур досліджували: Г. Воронка, І. Гушлевська, Л. Карпинська, М. Левченко, М. Лещенко, Н. Мукан, В. Павлюк, Н. Петрушевич, Н. Радомська, С. Романюк, І. Руснак.

Водночас питання роботи недержавних освітніх структур у системі освіти Канади є недостатньо висвітлене.

Атуальність зазначених проблем зумовила вибір **теми статті та її мету**: розкрити роль недержавних освітніх структур у професійній діяльності вчителів Канади. Звідси випливають **ї завдання**:

- дослідити історію виникнення вчительських асоціацій Канади;
- розглянути мету і завдання діяльності цих структур;
- виявити роль асоціацій у професійній діяльності вчителів.

Наше дослідження засвідчило, що в умовах децентралізації в розвитку системи освіти, у Канаді кожна провінція самостійно опікується розвитком освіти на своїй території. Департаменти освіти провінцій, які очолюють міністри, встановлюють освітні стандарти, затверджують перелік навчальних предметів і фінансують освітні організації. Особливістю досвіду цієї країни є те, що провінційні міністри освіти входять до складу Ради Міністрів з Освіти, яка була створена у 1967 році для співпраці між провінціями в освітній сфері. Рада виконує важливу роль у співпраці з федеральним урядом з метою організації освітніх конференцій, фінансування міжпровінційних досліджень, що становлять інтерес для провінцій. Упродовж останніх років вона відіграє провідну роль у розробці міжпровінційних і міжнародних програм з тестування [7].

Цікавим для України може бути і те, що відповідальність за управління початковими і середніми школами покладено на місцеві виборні шкільні ради або комісії. Вони планують бюджети шкіл, наймають, оцінюють і звільняють учителів, проводять із ними переговори для укладання колективних угод щодо оплати та умов праці, запроваджують навчальні програми і встановлюють шкільний розклад відповідно до вимог провінційного законодавства.

Водночас зазначимо, що у кожній школі в Україні створено батьківські комітети, які мають певні формальні повноваження і часом їх залучають до вирішення тих чи інших питань. На нашу думку, їхні функції можна розширити, оскільки вони могли б контролювати використання бюджетних коштів школи, вносити свої пропозиції щодо створення додаткових гуртків, клубів за інтересами.

Учительські асоціації захищають інтереси вчителів перед урядом (провінційним і федеральним), шкільними радами стосовно умов праці, пенсій, сертифікаційних вимог, реформування навчальних програм.

Звернемось до історії виникнення цих асоціацій, розглянемо причини, які спонукали вчителів створювати свої незалежні організації. Як свідчать джерела, вони почали зароджуватись у Канаді всередині XIX- на початку XX століття. На першому етапі значний вплив на їхню діяльність мали чиновники департаментів освіти, інспектори, представники церкви та інші впливові особи. Унаслідок цього на їхніх засіданнях в основному обговорювалися методи навчання і дуже рідко розглядалися питання, що стосувалися умов праці та проживання, які в той час були дуже важкі. Документальні джерела свідчать про непоодинокі факти статевої дискримінації. У 1910 році річний прибуток жінок-учителів початкової школи становив 300-1000 доларів, у той час як у вчителів-чоловіків – 600-1400 доларів. Незадоволення вчителів дійшло до критичної межі після закінчення Першої світової війни, коли ціни зросли вдвічі, а їхня заробітна плата залишалась без змін. Особливо важкими були умови проживання сільських учителів. Необхідність покращення умов проживання та праці, підвищення заробітної плати і пенсій спричинила виникнення провінційних учительських організацій. Більшість із цих асоціацій працювали напівлегально, що пояснювалося загальним негативним ставленням урядових структур до діяльності трудових спілок у ті часи. Треба зазначити, що асоціації порушували не тільки економічні питання. На той час для них було важливо узаконити професію вчителя, визнати обов'язковим членство вчителів в асоціаціях, розробити кодекс професійної етики та вимагати його дотримання, підвищити стандарти до професійної діяльності вчителів [7].

Як засвідчило наше дослідження, на нині вчительські асоціації діють у кожній провінції Канади. Вони функціонують на основі законів «Про Вчителя» або інших законодавчих актів, ухвалених на їх території. Доречно зазначити, що кожна провінція має свій закон «Про Вчителя». У більшості провінцій учителі державних початкових і середніх шкіл зобов'язані перебувати в Асоціації. У деяких провінціях членство в Асоціаціях не є обов'язковим. Особливістю Британської Колумбії й Онтаріо є те, що вчителі мають входити до «Коледжу Вчителів» (the College of Teachers). Ця громадська організація має право на сертифікацію вчителів, відповідає за їхній професійний розвиток і приймає рішення щодо дисциплінарних стягнень [8].

На основі здійсненого аналізу діяльності провінційних вчительських асоціацій нами виділено завдання, які є спільними для усіх, зокрема:

- посилити увагу суспільства до важливості освіти, доводити до відома громадськості її завдання, стан фінансового забезпечення та інші питання;
- підвищувати якість освіти, підносити соціальний статус учителя та інших працівників освіти;
- підтримувати і захищати інтереси всіх членів Асоціацій;
- удосконалювати умови праці, сприяти проведенню різних зустрічей, публікацій, досліджень та інших заходів, спрямованих на розвиток професійної компетентності вчителів;
- підтримувати зв'язки з іншими недержавними організаціями в Канаді та в інших країнах.

Учені Канади вважають, що винятково важливе значення мають питання робочого часу та часу, передбаченого на підготовку до занять. Асоціації незмінно виступають за скорочення робочого дня та навчального року і за збільшення обсягу оплачуваного часу для підготовки вчителя до занять, що сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу.

Важливим є те, що функції, пов'язані з професійним розвитком учителів, для вчительських організацій є основними. Чимало з них мають окремі структури, що називаються предметними радами, або спеціалізованими радами, діяльність яких спрямовано на професійний розвиток вчителів конкретних предметів й реформування навчальних програм. Ці ради створюються для вчителів конкретних предметів, зокрема: математика, читання, а також охоплюють різні рівні (дошкільний, початковий). Вони виконують також спеціальні функції (шкільна адміністрація чи спеціальна освіта) й часто виділяють кошти на проведення навчальних семінарів, конференцій і виступають основними ініціаторами удосконалення навчальних програм [7].

Підрозділ, який займається професійним розвитком учителів, як зазначає Н. Мукан, досліджує проблеми підвищення кваліфікації освітян, розвиває та розповсюджує його програми серед членів асоціації. Канадські асоціації практикують спільні проекти. Так, у 2004 року Асоціація вчителів Ньюфаундленду та Лабрадору започаткували діяльність спеціальних рад з вивчення проблем загальноосвітньої школи, до яких долучилися Спілка вчителів Нової Шотландії та Федерація вчителів Острова Принца Едварда, Асоціація вчителів Нового Брансвіку. Вчителі різних провінцій мали можливість навчатися у літньому інституті «Розвиток успішних шкіл» [2, с.230].

За висновком Д. Лаєнза, асоціації відіграють велику роль не тільки у професійному зростанні працюючих учителів, але й впливають на поліпшення якості підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності, оскільки вони причетні до шкільної практики студентів. Для прикладу вчений наводить провінцію Саскачеван, де керівництво студентами-практикантами є професійним обов'язком учителів, за виконання якого вони не одержують ані додаткової платні, ані окремих винагород. Значний відсоток учителів працює також викладачами погодинниками, читаючи курси педагогічної майстерності студентам освітніх факультетів. Цей дослідник також зазначає, що «система освіти викладачів у Канаді

змінюється на партнерських засадах. Коли будь-який університет запроваджує нові навчальні програми для здобуття ступенів, його професійний осередок звертається за рекомендаціями до професійних асоціацій учителів [2, с.168]. У свою чергу, вчителі загальноосвітніх шкіл завдяки такій співпраці одержують інформацію про останні наукові дослідження в галузі педагогічної освіти.

Освітнянські недержавні організації займаються також і розповсюдженням необхідної інформації. Так, багато вчительських організацій, маючи власну поліграфічну базу, видають періодику, різні довідники, які містять навчальні ресурси та матеріали про історію та діяльність організацій. Вони друкують як загальні, так і спеціалізовані видання.

До складу Асоціацій входять відповідні комітети, що відповідають за певну ділянку роботи. Так, у Федерації Вчителів Початкової Школи Онтаріо працюють такі комітети: Освіта корінного населення; Антирасистська освіта; Нагороди; Ведення колективних переговорів; Проблеми інвалідів; Підтримка працівників освіти; Охорона навколишнього середовища; Французька мова як друга іноземна мова; Гендерна політика; Права людини; Охорони і безпеки праці; Пенсійне забезпечення; Професійний розвиток/навчальні програми; Професійні відносини і дисципліна; Спеціальна освіта; Підготовка вчителів/зв'язки з факультетами освіти [5].

Отже, як бачимо, комітети асоціацій займаються не тільки питаннями освіти, але й розглядають усі сфери суспільного життя, піклуються про дотримання прав і свобод людини, підтримують становище жінок, інвалідів, пенсіонерів, усіх працівників освіти. Асоціації приділяють увагу й таким важливим питанням: освіта корінного населення, спеціальна освіта, антирасистська освіта. Вони також тісно співпрацюють із університетськими факультетами освіти, що дає можливість швидко реагувати на вимоги суспільства, а майбутнім випускникам краще реалізовувати себе на ринку праці. На нашу думку, такий підхід сприяє вільному і рівному доступу до освіти та унеможливорює виникнення конфліктних ситуацій.

Як свідчать вивчені джерела, всі провінційні вчительські організації діють на основі своїх провінційних конституцій, що враховують основні положення конституції Федерації Вчителів Канади та підзаконних актів, прийнятих Виконавчими комітетами. Ця загальноканадська організація вимагає створення комітетів з прав людини та статусу жінок у всіх провінційних організаціях [4]. Деякі Асоціації прийняли свої кодекси професійної етики, які регламентують діяльність учителів, особливо щодо професійних обов'язків. Так, у відповідному кодексі Асоціації Вчителів Альберти проголошено:

1) «Учитель відповідає за діагностику освітніх потреб, визначення та реалізацію методичних програм та оцінювання прогресу учнів.

2) Учитель не може делегувати свої повноваження особі, яка не є вчителем.

3) Учитель може передавати певні аспекти своєї навчальної діяльності особі, яка не має сертифікату за умови, що вчитель контролює й спрямовує таку діяльність» [3].

У статутних документах Федерації вчителів початкової школи провінції Онтаріо до вчителів поставлено такі вимоги:

- визнавати Федерацію як офіційного представника всіх учителів провінції;
- дотримуватись статуту, підзаконних актів і директив Федерації;
- підтримувати колективні ініціативи, включаючи страйки, організовані Виконавчим Комітетом;
- утримуватись від здійснення чи підтримки дій, що суперечать статуту;
- дотримуватись всіх правил, визначених статутом;
- попереджувати всі форми переслідування учасників освітнього процесу;
- прагнути забезпечувати справедливість і відкритість у своїй роботі;

– досягати й підтримувати високий рівень професіоналізму, відстоювати честь, гідність і етичні стандарти професії вчителя [5].

На основі здійсненого аналізу можна зробити висновок, що провінційні вчительські асоціації Канади мають всі повноваження для забезпечення дотримання кодексу професійної етики. Порушення, які допускають учителі, розслідуються організацією і, якщо виявиться провина вчителя, то на нього можуть накладатися дисциплінарні стягнення. Так, Федерація вчителів початкової школи провінції Онтаріо може опублікувати ім'я особи, яка здійснила порушення, в періодичному виданні Федерації, позбавити її права займати керівну посаду у Федерації. Треба зазначити, що вчительські асоціації не можуть звільнити вчителя з роботи чи позбавити його ліцензії, що дозволяє працювати в школі, але в окремих випадках вони можуть рекомендувати це міністру освіти у більшості провінцій і Коледжу Вчителів у Британській Колумбії [7].

Вивчені літературні і документальні джерела свідчать, що провінційні організації підтримують між собою зв'язки. Перебування у складі Федерації Вчителів Канади сприяє обміну досвідом і поширенню кращих педагогічних ідей серед учителів на міжпровінційному рівні. Федерація виступає офіційним посередником між учителями провінції та їх міністерством освіти, збирає статистичні дані щодо добробуту вчителів і стану освіти, ініціює покращення умов для вчителів перед урядом у межах його повноважень. З цією метою представники Федерації регулярно зустрічаються з керівниками департаментів міністерства з питань освіти та професійного розвитку вчителів.

Канадська Федерація спрямовує свою діяльність на забезпечення високої якості освіти, професіоналізму вчителів, рівності, справедливості, двомовності й національної єдності в демократичному суспільстві. Вона діє як організація, яка захищає інтереси вчителів на федеральному рівні, а також активно проявляє себе на міжнародному рівні, надаючи підтримку вчительським організаціям і учителям у країнах, які розвиваються. Саме вона ініціювала проведення навчальних семінарів не тільки для канадських учителів, але й для педагогів поза її межами. З 1962 року досвідчені майстри вчительської справи організовують навчання для своїх колег з Африки та Азії [4].

Отже, Федерація Вчителів Канади виконує високу місію захисника інтересів учителів, виступає гарантом демократичних прав і свобод у суспільстві, сприяє поширенню та обміну досвідом учителів, пропагує соціальну справедливість і рівність. Федерація врегульовує відносини між працівниками освіти і роботодавцями шляхом ведення колективних переговорів з метою покращення умов праці.

Впливаючи на забезпечення високої якості досліджень, Федерація виявляє проблеми в освітній сфері, створює умови для вдосконалення педагогічної діяльності, сприяє професійному розвитку та підвищенню кваліфікації викладачів, турбується про їхнє здоров'я та безпеку праці.

На жаль, в Україні немає подібних організацій. Аналізуючи роль асоціацій у професійній діяльності вчителів Канади, можемо згадати про роботу методичних об'єднань вчителів в Україні, завдання яких полягає передусім у створенні умов для професійного становлення молодих педагогів, сприянні в підвищенні кваліфікації працюючих учителів, проведенні навчальних семінарів, конференцій, з метою обміну передовим педагогічним досвідом. На нашу думку, таким об'єднанням бракує ініціативності, вони самоусунулись від відповідальності за випускників ВНЗ педагогічного профілю, які приходять у школи й недостатньо підготовлені до використання теоретичних знань на практиці. Вважаємо за доцільне наголосити на необхідності співпраці між вчителями-практиками і розробниками навчальних програм для підготовки студентів цих ВНЗ, що сприяло б кращому розумінню потреб школи на сучасному етапі.

Отже, виявлення прогресивних ідей досвіду роботи недержавних учительських організацій Канади сприятиме розширенню можливих шляхів їх творчого використання у педагогічній освіті України.

У подальшому ми плануємо проаналізувати особливості підготовки асистентів учителів у навчальних закладах Канади.

Література:

1. Лаєнз Д. Система професійної підготовки вчителів у Канаді// Освіта і Управління.-1997.-Т.1.-№4.-С.163-169.
- 2.Мукан Н. Система неперервної професійної освіти педагогів Канади: інституції та їхня діяльність // Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічна . Вип.22. С.227-235
- 3.The Alberta Teachers' Assosiation from www.teachers.ab.ca/
- 4.Canadian Teachers' Federation<http://medialink.andara.com/card/Pol0407.htm>
- 5.Constitution. Elementary Teachers' Federation of Ontario. from <http://www.etfohalton.on.ca/Constitution%202009>.
- 6.George G. Crosker The Canadian Teachers' Federation <http://www.jstor.org/stable/20331962>
- 7.Lawrenc M. Bezeau Educational Administration for Canadian Teachers (seventh edition) 2007 from <http://www.unb.ca/education/bezeau/eact/eact.html>
- 8.Teaching in Canada <http://www.ctf-fce.ca/TIC/Default.aspx?SID=625896>
- 9.Teaching Profession. The Canadian Encyclopedia. http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&TCE_Version=A&SectionId=0007894&mState=1

Автор розглядає мету і завдання діяльності Асоціацій вчителів Канади. У статті розкриваються передумови створення цих недержавних освітніх структур та їх роль у професійній діяльності педагогічних працівників на сучасному етапі.

Ключові слова: асоціації вчителів, департаменти освіти, шкільні ради, професійний розвиток вчителів, кодекс професійної етики, Федерація Вчителів Канади.

Автор рассматривает цель и задания деятельности Ассоциаций учителей Канады. В статье раскрываются предпосылки создания этих негосударственных образовательных организаций, а также их роль в профессиональной деятельности педагогических работников на современном этапе.

The author considers the purpose and tasks of teachers' associations activity of Canada. The reasons of creation of these educational organizations and their role in teaching at the present stage are revealed.

УДК 378:001.814
ББК 74.58+72

Н.О. Руденко
м. Вінниця, Україна

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ ГАЛУЗІ ЗВ'ЯЗКУ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ, ПЕДАГОГІЧНІЙ І МЕТОДИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Діяльність людини – це основа її життя, будь-яку усвідомлену взаємодію людини з навколишнім середовищем можна назвати діяльністю. Формування готовності до професійної діяльності – це провідна мета підготовки студентів у вищих навчальних закладах.

Проаналізуємо, як поняття «діяльність» трактують у психологічній, педагогічній і методичній літературі.

В Українському педагогічному словнику поняття «діяльність» трактується так: *діяльність* – спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Основні компоненти діяльності: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється

предмет в об'єкт, на який спрямована діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності [3, с.98].

Різні аспекти діяльності розглядали в своїх роботах такі видатні психологи і педагоги як: Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Петровський, І. Кон, О. Леонтьєв, Б. Ананьєв, М. Дьяченко, Л. Кандилович, М. Каган, О. Винославська, Є. Воробйова, О. Ігнатюк, В. Дружиніна та інші.

Відповідно до концепції О. Леонтьєва [10], *діяльність* – це специфічно людська форма активності.

М. Каган під поняттям «діяльність» розуміє спосіб існування людини. Стверджує, що діяльність охоплює і матеріально-практичні, і інтелектуальні, і духовні операції; і зовнішні, і внутрішні процеси; діяльність є робота думки в такій же мірі, як робота руки, процес пізнання в такій же мірі, як і людська поведінка [7, с.5].

У навчальному посібнику з психології за редакцією О. Винославської діяльність має наступне означення: *діяльність* – це специфічно людська форма взаємодії з навколишнім світом, змістом якої є доцільні зміни і перетворення предметів і явищ в інтересах людей, тобто внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активність людини, регульована усвідомленою метою. Діяльність містить у собі мету, засоби, результат і сам процес її виконання [2, с.359].

Згідно з навчальним посібником [8, с. 244] *діяльність* – це активна взаємодія людини із середовищем, у якому вона досягає свідомо поставленої мети, що виникає в наслідок прояву в неї певної потреби.

На думку Л. Колісниченко діяльність характеризується наступними факторами:

Наявністю активності особистості, яку можна розглядати з двох поглядів:

- як засобу стримання такого психічного стану як переживання;
- як енергії, яку використовують у специфічній реакції, що виявляється у людині через бажання та реалізацію діяльності.

Наявністю усвідомленої мети – діяльність має цілеусвідомлений і цілеспрямований характер, тобто підпорядкована меті, як свідомо уявленому запланованому результату, досягненню якого слугує. Усі інші сторони діяльності можуть усвідомлюватися або не усвідомлюватися, усвідомлюватися не повністю або не правильно, свідомо здаватися не такими, які є в дійсності.

Предметністю – діяльність реалізується через здійснення певного суспільно виробленого способу дій над предметом, що розглядається не як звичайний природний об'єкт, а як предмет культури.

Соціальною, соціально-історичною природою – людина розвивається та відкриває для себе будь-які форми діяльності в процесі спілкування з іншими людьми, які демонструють зразки діяльності та включають її в спільну діяльність. У ході діяльності формуються психічні новоутворення – знання, уміння, здібності, мотиви, установки тощо.

Опосередкованістю – у процесі діяльності здійснюється дія на природу, речі, інших людей, встановлюється зв'язок між людиною та оточуючим середовищем через використання різноманітних засобів і спілкування з людьми з одного боку, а з іншого, – через реалізацію свого ставлення до цих людей, навіть у випадку їх відсутності в момент її виконання.

Вольовою поведінкою, яка характеризується здатністю людини свідомо організовувати, регулювати та, оцінивши обставини, зберігати й відстоювати свою лінію поведінки для досягнення мети.

М. Дьяченко та Л. Кандилович в [6, с.72] розглядають діяльність у соціальному та психологічному смислі. *Діяльність у соціальному смислі* – це цілеспрямований процес перетворення дійсності, створення матеріальних і духовних цінностей. *Діяльність у*

психологічному смислі – це мотивований процес використання тих чи інших засобів (зовнішніх і внутрішніх) для досягнення мети. Особливості діяльності визначаються змістом її мети, предметом, на який вона направлена, обстановкою, засобами та способами, з допомогою яких вона здійснюється, результатами. Особистість – це суб'єкт діяльності.

Р. Гуревич у своїй монографії [4, с. 375] дає наступне визначення поняттю діяльність: *діяльність* – це спосіб активного відношення суб'єкта (людини) до світу, спрямованого на його доцільну зміну і перетворення. Діяльність включає в себе два взаємодоповнюючі процеси: активне перетворення світу суб'єктом (опредмечування) та зміну самого суб'єкта за рахунок «вживлення», в себе більш широкої частини предметного світу (розпредмечування). Діяльність завжди носить продуктивний характер, тобто її результатом є перетворення як у зовнішньому світі, так і у самій людині, її заняттях, мотивах, здібностях і т.і.

Проаналізувавши вищеперелічені роботи і врахувавши вищенаведені визначення поняття «діяльність», можна зробити висновок: *діяльність* – процес активного ставлення людини до дійсності, у процесі якого відбувається: досягнення суб'єктом поставлених раніше цілей, задоволення різноманітних потреб, освоєння суспільного досвіду.

З'ясуємо, які види діяльності виділяють у психологічній і педагогічній літературі.

Л. Виготський та С. Рубінштейн виділяли три основні види діяльності – гра, навчання, праця. У «Загальній психології» за редакцією О. Петровського [13, с. 159 – 169] підтримується ця ж думка. Такого ж поділу дотримується В. Лозниця в підручнику «Психологія та педагогіка» [11, с.24]. Б. Ананьєв виділяє три «основні соціальні діяльності»: праця, спілкування, пізнання [1, с.322]. Таку ж позицію підтримав І. Кон [9, с.7]. Л. Леонтьєв каже про два види діяльності – праця і спілкування [10, с.358]. Л. Колісниченко в підручнику «Психологія та педагогіка» виділяє такі види діяльності як спілкування, гра, праця, учіння [8, с.247]. М. Каган розглядає людську діяльність як суб'єктно-об'єктні відносини, відповідно до чого він виділяє перетворювальну, пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну та комунікативну діяльність [7].

Ми підтримуємо поділ діяльності на: *спілкування, гру, навчання та працю*. Нас найбільше цікавлять такі види діяльності як навчання та праця, тому зосередимо увагу саме на них.

Дослідженням, аналізом, характеристикою, вдосконаленням навчальної та професійної діяльності фахівців займаються О. Пономарьов, О. Романовський, В. Марігодов, А. Дусавицький, І. Добренко, В. Шадріков, Ю. Кустов, К. Островський, О. Ігнатюк та інші.

Навчання є особливою діяльністю, у якій встановлюються цілі, методи, організація, форми навчальної роботи, що якнайкраще повинні забезпечити формування знань, умінь, навичок і здібностей тих, хто навчається [8, с.249].

Головна мета навчання – засвоєння знань, навичок і вмінь, підготовка до трудової діяльності [11, с.25]. Навчальна діяльність найчастіше здійснюється в процесі навчання в якомусь навчальному закладі. Якщо говорити про процес навчання у вищих навчальних закладах то він реалізує чотири основні функції: освітню, виховну, розвивальну, професійну [17, с.80].

Навчальна діяльність може включати в себе крім власне навчальної діяльності ще й навчання через ігрову діяльність та отримання знань, умінь і навичок у результаті трудової діяльності. Навчальна та виробнича практики чудово демонструють те, як пов'язані між собою навчальна та трудова діяльність. Адже, саме завдяки практикам, навчання здійснюється на основі трудової діяльності.

Навчання – це провідна діяльність студентів. Саме в процесі навчальної діяльності і за допомогою її засобів досягаються основні цілі підготовки фахівців. Вона найбільш інтенсивно впливає на розвиток психічних процесів і властивостей студентів, на здобуття ними професійно важливих знань, умінь, навичок [6, с.109].

М. Дяченко та Л. Кандибович стверджують: «Обсяг навчального навантаження в вузі такий, що необхідні досить сильні мотиви, щоб їх успішно подолати. Без бажання навчатися навчання набуває вигляду ззовні нав'язаної, чужої роботи, яку якось потрібно виконати, щоб досягти мети, яка знаходиться поза навчанням: отримати звання, заробляти і т.д.» [5, с.112].

Зважаючи на вищесказане, можна зробити наступний висновок: процес навчання має бути продуманий таким чином, щоб у студентів з'явилося якомога більше мотивів для власне навчання, причому ці мотиви мають бути досить сильними та стійкими. Тобто навчання має бути цікаве, сучасне, максимально пов'язане з майбутньою професією.

Праця – *трудова діяльність* – специфічна видова поведінка людини, що спрямовується на освоєння та перетворення природних і соціальних сил з метою задоволення потреб, у результаті якої створюються матеріальні й духовні цінності, формується сама людина (особистість, її здібності, розумові та моральні якості, фізичні сили, витривалість тощо) [8, с. 247].

Подібна думка прослідковується в визначенні поняття «праця», яке формулює В. Лозниця: *праця* – цілеспрямована діяльність людини на перетворення й освоєння природних і соціальних сил з метою задоволення потреб, внаслідок якої створюються матеріальні і духовні цінності, формується сама людина [11, с.31].

Із урахуванням того, що нині одним із принципів освіти є «навчання протягом всього життя» проводити чітку межу між навчальною діяльністю та працею не доцільно. А особливо, коли мова йде про трудову діяльність техніків галузі зв'язку, які працюють із апаратурою, яка весь час змінюється, удосконалюється. Навчальна діяльність сприяє трудовій діяльності, робить її більш ефективною та продуктивною і навпаки. У процесі трудової діяльності виникають нові потреби, інтереси, удосконалюється професійна майстерність, утворюються ідеали та переконання, тобто формується освічена особистість.

Психологи розрізняють наступні види праці:

- репродуктивну працю – коли не створюється нічого нового, а відтворюється в кількісному вимірі вже відоме;

- продуктивну працю (працю за алгоритмом) – як у психологічному плані, так і за результатами діяльності передбачає під час відтворення вже відомого внесення елементів новизни, тобто вищий ступінь мислення та якісний результат;

- творчу працю – це створення нового, яке суттєво відрізняється від уже відомого або є таким, якого ще не існувало взагалі [8, с. 247].

Проаналізувавши працю, якою займаються техніки галузі зв'язку, ми дійшли висновку, що вони займаються продуктивною працею, оскільки вони працюють за певним алгоритмом, але в процесі роботи можуть вносити свої корективи, удосконалювати той чи інший процес.

У переважній більшості методичної літератури, яка розглядає процес підготовки студентів до професійної діяльності зазначають недостатній зв'язок між змістом професійної діяльності фахівця та професійною підготовкою фахівця [14, с.12]. Щодо техніків та інженерів різних галузей, зазначено, що психолого-педагогічні проблеми цієї фахової спільності вивчені не достатньо, тому це розуміння структури професійної діяльності інженера не може вважатися однозначним і не має належного відображення в існуючій системі його фахової підготовки у навчальних закладах вищої технічної школи [15, с.12]. Для вирішення цих проблем необхідно вдосконалити освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ) та донести їх зміст до викладачів вищих навчальних закладів. Хоча вирішення цієї проблеми є досить складним З. Слєпкань, вказує на існуючу невідповідність між академічним і професійним визнанням сучасного фахівця [16, с.45].

Автори [5] розглядають два типи готовності до діяльності: довготермінова готовність і тимчасовий стан готовності. Тимчасовий стан готовності поділяють на три види: звичайну, підвищену і понижену. Звичайна готовність часто буває у людини перед роботою, до якої

вона вже звикла і до якої в даний час не висувається підвищених вимог. Стан підвищеної готовності викликається новизною і творчим характером роботи, особливим стимулюванням, гарним фізичним самопочуттям і т.д. Понижена готовність може проявлятися в відволіканні уваги, неорганізованості, помилкових діях і т.д. [5, с.10].

Довготермінову готовність непотрібно кожного разу формувати у зв'язку з поставленою задачею, вона діє постійно будучи завчасно сформованою, ця готовність – суттєвий аргумент успішної діяльності. У найзагальнішому вигляді довготермінова готовність є структурою, в яку входять:

- позитивне відношення до того чи іншого виду діяльності;
- адекватні вимогам діяльності, професії риси характеру, здібності, темперамент, мотивація;
- необхідні знання, навички, вміння;
- стійкі професійно важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів [5, с.20].

Нам, у процесі формування готовності до професійної діяльності залишається лише зосередити свою увагу на довготерміновій готовності, оскільки вона є стійкою системою професійно важливих якостей особистості, її досвід, навички, вміння необхідні для успішної діяльності. І на основі неї кожного разу формується тимчасова готовність.

З'ясуємо, яким чином або на основі яких параметрів визначається готовність до професійної діяльності.

В. Марігодов виділяє наступні компоненти в змісті і структурі готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності:

Потрібно-мотиваційний компонент, який проявляється в мотивації, потребах, спонуканнях суб'єкта до професійної діяльності, в наявності тісного зв'язку між системою професійного впливу, що здійснюється, і усвідомленням його мотивів.

Комунікативно-організаційний компонент, який полягає в проявленні комунікативних і організаторських здібностей особистості в діяльності, орієнтації особистості на спільну діяльність, організацію діяльності як оптимальної взаємодії з іншими людьми, готовності приймати управлінські рішення.

Пізнавальний компонент, який являє собою професійні знання особистості.

Морально-орієнтований компонент, який проявляється в моральній зрілості та психологічній готовності особистості до професійної діяльності [12, с.130–147].

Ми вважаємо за доцільне, в змісті готовності до професійної діяльності, виділити лише три компоненти, але які за своєю суттю є більш широкими.

Фізична готовність – це відповідність стану здоров'я, фізичної підготовки специфіці обраної спеціальності.

Розумова готовність – це володіння необхідним теоретичним матеріалом, практичними навичками для виконання того чи іншого завдання в рамках обраної професії.

Психологічна готовність – це здатність нормально реагувати на ситуації, що виникають у процесі трудової діяльності; вміння знаходити вирішення тих чи інших проблем; комунікативні здібності.

Проведений аналіз психологічної, педагогічної та методичної літератури показав, що такі поняття як «діяльність» і «професійна діяльність» є досить чітко визначеними, а от чітких критеріїв визначення готовності до професійної діяльності нині не має. Такі критерії необхідно розробляти для кожної спеціальності окремо.

Література:

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Ленинград: ЛГУ, 1969. — 339 с.

2. Винославська, О. В. Психологія: Навч. посіб. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. З. та ін.; Під ред. О. В. Винославська.— 2-е вид.— Київ: Фірма ІНКІОС, 2009.— 390 с.
3. Гончаренко, С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. —Київ: Либідь, 1997.— 376 с.
4. Гуревич, Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах: Монографія / Р. Гуревич. — Вінниця: ТОВ «Планер», 2009. — 410с.
5. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович.— Минск: БГУ, 1976.— 176 с.
6. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы (Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза) / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск: БГУ, 1978.— 320 с.
7. Каган, М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган.— Москва: Политиздат, 1974.— 328 с.
8. Колісниченко, Л.А. Психологія та педагогіка: Навчальний посібник / Л. А. Колісниченко, М. В. Артюшина, О. М. К. та ін.; Під ред. Л. А. Колісниченко.— Київ: КНЕУ, 2008.— 408 с.
9. Кон, И. С. Социология личности / И. С. Кон.— Москва: Политиздат, 1967.
10. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев.— Москва: Азбуковик, 1977.— 256 с.
11. Лозниця, В. С. Психологія та педагогіка: основні положення. Навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни. / В. С. Лозниця.— Київ: ЕксОб, 1999.— 304 с.
12. Маригодов, В. К. Педагогика и психология: аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности: Учебное пособие для технических вузов / В. К. Маригодов, С. Е. Моторная. — Севастополь: СевНТУ, 2004.— 170 с.
13. Общая психология / Под ред. А. В. Петровский.— Москва: Просвещение, 1970.— 432 с.
14. Пономарьов, О. С. Модель професійної діяльності фахівця: Текст лекції. / О. С. Пономарьов.— Харків: НТУ «ХПІ», 2006.— 36 с.
15. Романовський, О. Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності: Монографія / О. Г. Романовський.— Харків: Осново, 2001.— 312 с.
16. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. пос — К.: Вища школа, 2005. — 239 с.
17. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. — К.: «Академвидав», 2006. — 352 с.

В даній статті проаналізовано означення поняття «діяльність». Розкрито суть навчальної та трудової діяльності. Сформульовано критерії визначення готовності до професійної діяльності.

Ключові слова: *діяльність, вид діяльності, навчання, праця (трудова діяльність), готовність до професійної діяльності.*

В данной статье проанализированы определение понятия «деятельность». Раскрыта суть учебной и трудовой деятельности. Сформулированы критерии определения готовности к профессиональной деятельности.

This article has the definition of term «Activity» analyzed. The essence of scientific and working activities is exposed. Also, criterias of definition of readiness for professional activity were formulated

РОЗДІЛ 4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

УДК: 371. 053 – 21:[39. 034 + 316.37.]
ББК 51.232.50 (4Укр.)

А.Р. Аблітарова
м. Сімферополь, АР Крим, Україна

СІМЕЙНЕ ТА СУСПІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИКИ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПРЕДСТАВНИКІВ РІЗНИХ ЕТНІЧНИХ ГРУП

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку Української держави, демократичні перетворення, глобалізація процесу соціалізації підростаючого покоління, загальноєвропейські тенденції щодо зближення виховних орієнтирів, врахування особливостей національних систем виховання поставили перед педагогічною наукою завдання перегляду методологічного підґрунтя й низки теоретичних положень, на яких базуються уявлення про такий багатоаспектний і міждисциплінарний феномен, як інтеграція виховних соціальних впливів суспільства. Зміна соціально-економічних умов, втрата звичних ціннісних орієнтирів, суперечливий вплив різноманітних соціальних чинників негативно позначаються на характері родинного та суспільного виховання сучасної дитини. Нині в цих інституціях переважають прагматичні орієнтації, ділове спілкування домінує над особистісним, різнобічний розвиток змінюється інтенсивною інтелектуалізацією. Наслідком цього є зниження уваги до морально-духовного розвитку як основного вектора особистісного становлення. На фоні цих умов актуальною є розробка теоретико-методичної моделі становлення дошкільника як особистості, широкомасштабної апробації та впровадження у практику сучасних технологій особистісно орієнтованого виховання, реалізації системного підходу до формування дошкільника як суб'єкта й індивідуальності.

Прихильники емансипації стверджують, що робота дає жінці можливість відчувати себе повноцінною особистістю, дозволяє встановлювати різні контакти поза сімейною сферою. Нині в розвинених країнах жінки складають 35 – 45% усіх працюючих. В Україні цей відсоток ще вищий, тому що працюють усі заміжні жінки, багато з яких мають маленьких дітей. Зайняті матері не мають часу для систематичного виховання дітей, не спостерігають за їхнім розвитком, упускаючи головне: стан здоров'я дитини, його особливості, успішність у школі, коло інтересів, захоплень. Авторитет батька в такій ситуації падає і не є зразком адекватної поведінки дитини.

Аналіз останніх досліджень. Соціально-педагогічні аспекти соціалізації особистості з урахуванням вікових особливостей висвітлені в роботах Б. Афанасьєва, І. Бежа, Л. Божович, Л. Буєвої, О. Здравомислової, І. Кона, О. Леонтьєва, О. Петровського, Т. Репіної, М. Юркевича. Проведений теоретичний пошук показав, що різноманітні аспекти проблеми статевої соціалізації були постійно предметом дослідження науковців: психологічні і соціальні функції статевої диференціації (Дж. Мід, К. Роджерс, Е. Фромм, Д. Ісаєв, В. Каган); вивчення статевої диференціації, формування психологічної статі, статевої ідентичності та механізмів її формування (Г. Авер'янова, К. Веселовська, Т. Говорун, Д. Колесов, О. Кононко, А. Личко, В. Москаленко, А. Палій, Ю. Приходько).

Статтю присвячено розкриттю механізмів впливу сімейного та суспільного виховання як чинників статевої соціалізації дітей старшого дошкільного віку різних етнічних груп.

Основний матеріал і результати дослідження. Підтвердження феномену сутності статевих ролей, статевої стандартизації кожної етнічної групи (українців, росіян, кримських татар, євреїв, вірменів), еталонів обумовлені особливостями впливу соціальних інститутів – сім'ї та дошкільного закладу. Відомо, що в основі статевої диференціації закладено розподіл праці та сімейних обов'язків, який є основним соціальним фактором (детермінантою), яка привела до специфіки змісту ролей і функцій представників обох статей.

Отже, дані тенденції засвідчують, що за звичайних умов організації соціалізації та життєдіяльності дитини в сучасній сім'ї не складаються оптимальні педагогічні умови для соціального розвитку представників різної статі. Система сімейних соціальних ролей не змінюється. У типовій сучасній сім'ї (українці, росіяни, кримські татари, євреї) чіткого різкого розподілу на «суто чоловічі» або «суто жіночі» ролі як раніше вже немає. Це пояснюється новими тенденціями сімейних стосунків, появою і поширенням егалітарного типу стосунків між батьками.

Найбільш близькими до вимог і культури сучасного чоловіка та жінки є такі представники етнічних груп: українці, росіяни, кримські татари й євреї (частково). Консеквентними у системі виховання залишаються євреї і вірмени, які не вносять зміни у свої культури та цінності європейських традицій; їхній шлюб носить моноетнічний характер, міжнаціональні шлюби заборонені та осуджуються.

Статево-рольове виховання батьками кримських татар і вірмен розуміється як рання розпуста, вони з тривогою ставляться до питань дітей на «гострі та закриті» теми. При виникненні таких ситуацій уникають відповідей або ігнорують питання дитини, що не є оптимальним для становлення дитини як представника певної статі, а навпаки, гальмує цей процес. Такий вплив із боку дорослих ускладнює процес статевої соціалізації, вимушуючи дітей копіювати псевдотрадиційні статеві стереотипи та уявлення. Обмеження, що накладають традиційні стереотипи, можуть заважати успішній адаптації до умов життя, що швидко змінюються. Сучасне життя виявляється складнішим від стереотипних, спрощених моделей поведінки та чітких закріплених статевих ролей.

Слід зазначити, що зафіксована різниця у трактуванні рівнів культури статевої поведінки не означає протилежність позицій. Так, на питання про майбутнє хлопчиків і дівчаток батьки, перш за все, бажають бачити свою дитину в майбутньому справжніми батьками або гідними спадкоємцями (58%), коли для вихователів загальних і національних груп важливіше виховання головних якостей мужності, хоробрості та доброзичливості – у хлопчиків, лагідності, ввічливості та самостійності – у дівчаток (75%). Педагоги загальних груп намагаються надати дошкільникам оптимальну інформацію про статеві та соціальні ролі дітей і дорослих (45%), батьки навпаки уникають таких питань (62%), перекладаючи цю ініціативу на педагогів.

Для педагогів національних груп головним показником розвитку дитини як представника певної статі виступає сформованість чоловічих або жіночих рис (70%), але за традиційними цінностями. Питання про статеві відмінності вважаються «небажаними», інформація про статеву диференціацію та статеві ролі дорослих надається, перш за все, батьками (73%). Саме вони мають розповісти про особливості статевої поведінки, стереотипів та уявлень. З метою визначення обставин сімейного та суспільного виховання, педагогічного впливу дорослих, ми намагалися означити ставлення батьків та вихователів щодо статевої поведінки, формування еталонів чоловіка та жінки, встановити погляди респондентів на існуючу проблему (табл. 1.).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика відповідей батьків і вихователів на запитання анкети, інтерв'ю «Сім'я як статеворольова група»

№ п/п	Параметри	Варіанти відповідей	Кількісний розподіл відповідей у %	
			вихователі	батьки
1.	Виховання якостей чоловіка (для хлопчиків), жінки (для дівчаток)	Так	100	100
2.	Чи повинне відрізнятися чоловіча поведінка від жіночої?	Так	100	100
3.	Чи треба розповідати дитини про взаємини чоловіків і жінок?	Так	61	34
		Ні	39	66
4.	Чи треба надавати дитини інформацію про статеві відмінності?	Так	77	36
		Ні	23	64

Педагогічний вплив вихователів, спрямований на виховання статеворольової соціалізованості старших дошкільників, мав орієнтири на власний соціальний досвід, виховання нормовідповідної поведінки як представника певної статі. Батьки як головні соціальні агенти свої зусилля спрямовують на суто статевому вихованні, формуванні статеворольових уявлень і стереотипів.

Застосовані методи дослідження, їх зміст засвідчили, що теоретична підготовленість дозволяє педагогам і батькам орієнтуватися у багатстві різноманітних методів виховання статеворольової соціалізованості старших дошкільників, де переважають словесні та наглядні методи. Але на практиці підтвердилось, що такі методи мають недовготривалу дію та малу ефективність.

Одержані дані дають змогу зробити такі висновки:

☐ актуальність досліджуваної проблеми педагогами та батьками розуміється й однозначно приймається;

☐ батьки розуміють статеворольову соціалізацію як сексуальне виховання (66%), що приводить до стану «відходу» від питань цього аспекту;

☐ у більшості випадків питань статеворольового виховання батьки орієнтуються на власний досвід (64%), що не завжди є позитивним;

☐ педагоги при організації виховного процесу не завжди беруть до уваги стать дитини, коли надають або готують завдання для неї; завдання на формування нормовідповідної статеворольової поведінки не виносяться для щоденної роботи;

☐ педагоги і батьки не стимулюють самостійність дитини, а тільки контролюють її діяльність; не роблять аналіз негативних проявів статеворольової поведінки дитини;

☐ більшість батьків ситуативно реагують на негативні прояви статеворольової поведінки дітей;

☐ педагоги розуміють і визначають типи статеворольової соціалізації дошкільників, методи та форми впливу на вихованців.

Для з'ясування рівня обізнаності батьків і педагогів щодо виховання дитини як представника певного етносу, виявлення стереотипів національного виховання старших дошкільників і ставлення до представників інших етносів. Характеризуючи особливості функціонування сім'ї як етнічної групи, здійснено порівняльний аналіз інформування дорослих щодо національних відмінностей. Встановлено, що батьки розподілилися на групи:

перша – відмовлялися від відповідей, друга – видавали бажане за реальне, третя – зазнавала труднощів у відповідях або повторювала загальні судження.

Підсумовуючи результати анкетування батьків дітей змішаних груп, виявили, що головним показником етнічної належності людини виступають зовнішні дані, релігійна символіка. Це передається та засвоюється дитиною як зразок, який він використовує у реальному житті. Батьків російської групи відрізняє ліберальне ставлення до виховання дитини як представника певної статі, акцент на культурні цінності робиться у разі великих (національних, релігійних) та сімейних свят. Діти таких батьків зазнають труднощів у етнічній ідентифікації, часто путають себе з представниками української групи, пояснюючи схожість представників обох груп за кількістю таких показників: слов'янська зовнішність, однакові імена, релігійні символи та свята.

Батьки дошкільників української групи характеризуються поважливим ставленням до своєї дитини, особливу увагу приділяють вихованню дитини як представника певного етносу. Діти таких батьків можуть повно та логічно відповісти на питання про схожість і відмінності між близькими етносами (українці та росіяни) та різними східними етносами (кримські татари, євреї, вірмени), що свідчить про відповідальну поведінку та участь батьків у такому аспекті виховання. Головним показником відмінності представника української групи від російської діти-українці називають мову, прізвища, особливості родинного життя та побуту.

Діти кримськотатарської та вірменської груп відверто та повно пояснюють свою відмінність від представників інших етнічних груп, особливо у контрасті (росіяни – вірмени, кримські татари). Це пояснюється тим, що батьки обох етносів відводять значну роль національному вихованню дитини, де увага приділяється формуванню традиційних стереотипів та уявлень. З одного боку це говорить про систематичність батьківського впливу щодо виховання етнічної ідентифікації, але також свідчить про надмірне надання інформації такого напрямку.

Батьки єврейської національної групи виділяються серед інших специфічним ставленням до своєї дитини як представника певного етносу: у дошкільному віці акцент на етнічній ідентифікації не робиться, дитина залучається до основних релігійних свят, навчається розрізняти представників різних етносів.

Аналізуючи відповіді на запитання анкети батьків та інтерв'ю педагогів «Сім'я як етнічна група» було встановлено їх неузгодженість, що свідчить про відмінності суспільного та сімейного виховання, різних інститутів соціалізації. Зафіксовано, що в основі консеквентної системи виховання, якої дотримуються кримські татари, євреї і вірмени лежить так званий первинний розподіл праці між чоловіком і жінкою (статева диференціація). Саме він визначає різний спосіб життя представників різної статі, закріплює за чоловіками право на зовнішню діяльність, на засвоєння світу і панування над ним, а за жінками – право на народження і виховання дітей, облаштування оселі та організацію побуту.

У представників кримськотатарської та вірменської етнічних груп верховенство в сім'ї визначається національною традицією, тому вони залишаються більш традиційними: чоловіки вважаються вагомимишими за жінок, володіють правом приписування й покарання водночас як представники інших етнічних груп – українці і росіяни – є більш сучасними та соціалізованими, володіють однаковими правами незалежно від належності до певної статевої групи.

Одержані кількісні та якісні дані дали можливість зробити наступні висновки:

□ батьки міжетнічного шлюбу виховують більш соціалізовану та гнучку дитину для сприйняття різних зразків статевої поведінки та нормовідповідної поведінки, виховних методів і форм;

□ батьки моноетнічного шлюбу не виходять за рамки виховання національно-

культурних цінностей, використовують одноманітні виховні впливи, що збідняє та звужує виховну систему та засоби впливу;

□ вихователі загальних і національних груп однаково будують виховну систему щодо формування стереотипів виховання старших дошкільників як представників певного етносу.

Проведена робота зафіксувала той факт, що вихователям і батькам бракує теоретичних і практичних знань з питань формування статевої поведінки старших дошкільників різних етнічних груп, визначення індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини.

Найважливіші дані були базовими у створенні дитячих підгруп на формувальному етапі експерименту, а також визначили зміст індивідуальної роботи, спрямованої на зближення дітей у колективі і сумісній діяльності, активному прояву статевих і соціальних ролей.

Література:

1. Гончаренко А.М. Хлопчики й дівчатка: міжособистісні взаємини // Дошкільне виховання. – 2007. – №4. – с.8-10.
2. Кононко О.Л. Статева самосвідомість як складова морального розвитку дошкільника // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – К.: Пед.думка, 2000. – с. 234-238.
3. Палій А.А. Особливості статевої поведінки дітей дошкільного віку: Дис. канд. псих. наук: 19.00.07 / АПН України. – Київ, 1996. – 210 с.
4. Слободская Е.Р., Люснин Ю.М. Внутригрупповые механизмы социализации детей раннего возраста // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – с.50-57.
5. Lindsey L. Gender Roles. A Sociological perspective. Prentice Hall, 1997.

У статті подано дані формувального етапу дослідження, яке було проведене з представниками різних статево-етнічних груп.

Ключові слова: вплив, статева соціалізація, етноси.

В статье приведены данные формирующего этапа исследования, проведенного с представителями разных поло-этнических групп.

Ключевые слова: влияние, полоролевая социализация, этносы.

In article the data of the forming investigation phase spent with representatives different sexual and ethnos of groups is cited.

Key words: influence, sexual socialization, ethnos.

УДК 374.1:372.878:374.7
ББК 74.4

Т.В. Агейкіна-Старченко
м. Вінниця, Україна

КОМПЕТЕНТНІСНА МОДЕЛЬ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Педагогічне моделювання як метод, який допомагає відтворити цілісність об'єкту, який вивчається, його структуру, зв'язки, функціонування, досліджували К. Батароев, В. Загвязинський, М. Кларін, Н. Клокар, В. Монахов, В. Олійник, Т. Сорочан, Т. Челишева та ін. Цитуючи К. Батароева, Н. Клокар віддає перевагу його визначенню моделі і вважає його найповнішим: модель - це створена або вибрана суб'єктом система, яка відтворює істотні для цієї мети пізнання сторони (елементи, властивості, відношення, параметри) об'єкта вивчення і через це перебуває з ним у такому відношенні заміщення й схожості (зокрема, ізоморфізму), що дослідження її служить опосередкованим способом одержання знання про цей об'єкт. Модель у процесі дослідження змінює об'єкт – оригінал так, що безпосереднє вивчення першого дає нові знання про другий. Науковець акцентує увагу на важливості

процесу проектування етапів створення моделі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що передбачає:

1) попереднє вивчення проблеми у вітчизняній і зарубіжній теорії і практиці, збирання зовнішньої та внутрішньої інформації (вивчення професійних запитів і потреб педагогів); структурне оброблення моделі, розроблення власне самої моделі та її експериментальне впровадження;

2) експериментальне дослідження моделі;

3) аналіз, обробка інформації та узагальнення матеріалів експериментального дослідження;

4) упровадження розробленої моделі підвищення кваліфікації в практику роботи закладів післядипломної педагогічної освіти [4, с.54].

Ми поділяємо думку Є. Аксьонової та С. Зеленкова, які трактують моделювання як науковий метод дослідження об'єктів, процесів шляхом побудови їх моделей, що зберігають основні особливості об'єкта дослідження. На думку науковців, модель визначає необхідні для дослідження сторони об'єкта, відображаючи ознаки, факти, зв'язки, відношення [2, с.55-58]. Використання методу моделювання призводить до суттєвого підвищення ефективності результатів [7]. Моделювання як метод дослідження (навчання) розглядає і В. Паламарчук. Автор вважає, що моделювання передбачає створення штучних або природних систем, які імітують суттєві властивості оригіналу [6, с. 46]. Більш доступне визначення дає Н. Дахін: модель – це штучно створений взірць у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який подібний до дослідженого об'єкта (або явища), віддзеркалює та відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між елементами цього об'єкта. Науковець також визначає дослідницькі процедури, які характерні для педагогічного моделювання: вхід у процес і вибір методологічних підстав до моделювання, якісний опис предмету дослідження; постановка завдань моделювання; конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами об'єкту дослідження, визначення параметрів об'єкту та критеріїв оцінки змін цих параметрів, вибір методів виміру; дослідження валідності моделі у рішенні поставлених завдань; застосування моделі у педагогічному експерименті; змістовна інтерпретація результатів моделювання [1, с.25-26]. Тим самим автори дають орієнтовний план і для нашого моделювання.

Аналізуючи сутність, головні напрями та принципи роботи обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, узагальнюючи якісний рівень професійної післядипломної освіти педагогічних працівників, Н. Клокар вважає, що виникає потреба в розробці мобільних моделей підвищення кваліфікації, а саме: перехід від одновимірних до багатовимірних поліфункціональних моделей, в основі яких – дидактичні принципи, що мають особливості їх застосування для навчання дорослих, а саме: провідна роль самоосвіти; урахування психофізіологічних особливостей дорослого, його професійного статусу; опора на власний досвід та досвід колег; індивідуалізація навчання; практична зорієнтованість здобутих знань; наступність, системність і безперервність; актуалізація знань тощо. Такі моделі передбачають перехід від одноразового (інколи примусового, зумовленого атестацією) курсового підвищення кваліфікації до моделі постійного супроводу вчителя у підтримці його професійного розвитку. Н. Клокар констатує, що існуюча одновимірна модель не дає можливості для створення цілісної системи післядипломної педагогічної освіти вчителя, тому що у міжкурсний період тільки семінари та інструктивно-методичні наради стають для нього джерелом нових освітніх тенденцій, знань, технологій тощо. Вихід науковець вбачає у запровадженні багатовимірних моделей організації підвищення кваліфікації. Така модель забезпечить безперервність процесу навчання педагога, не розділяючи професійний цикл учителя на курси підвищення кваліфікації та міжкурсний період. Таким чином, поняття «курси підвищення кваліфікації» замінить більш ширшим поняттям «міжатестаційний період». Саме у процесі підвищення кваліфікації за

багатовимірною та поліфункціональною моделями може реалізуватися особлива мета такого навчання - перехід знань, умінь учителя музики в площину особистісних мотивів, систему цінностей, смислів, орієнтирів, установок, відношення до професії, які є внутрішньою спонукою до безперервного самовдосконалення [3].

Прикладом такої моделі є розроблена Л. Масол андрагогічна модель підготовки вчителів мистецьких дисциплін до поліхудожнього виховання учнів у процесі інтегрованого викладання мистецтва й художньої культури. У системі післядипломної мистецької освіти це перша ґрунтовна робота науковців художньо – естетичного напрямку, яка відповідає запитам держави, громадськості, суспільства та вчителства. Авторський підхід ґрунтується на розумінні двокомпонентності ППО вчителя мистецьких дисциплін, яка синтезує як соціально-цільову складову (вимоги суспільства до рівня кваліфікації вчителя, його професійних знань, умінь і компетентності), так і індивідуально-особистісну (загальна культура, художньо-творчий потенціал, ерудованість, здатність до самореалізації та саморозвитку) [5, с. 5]. У 2003 році в Росії результатом аналогічного дослідження Т. Челишевої стала прогностична модель системи неперервної художньої освіти (основа - інноваційний підхід до змісту та організації додаткової (післядипломної) освіти педагога мистецтва) та концепція неперервної художньої освіти як цілісної освітньої системи [8].

Виходячи з педагогічних умов підвищення кваліфікації вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної освіти, розроблену нами модель можна назвати й інтерактивною, й інноваційною, й безперервною, й інтеграційною і компетентнісною, тому що всі ці принципи у навчально-виховному процесі присутні. А оскільки слухачів ми будемо орієнтувати на створення своєї траєкторії формування професійної компетентності, і результат навчання ми будемо вимірювати діагностуючи її динаміку (адже компетентність – це діяльнісний та інтеграційний критерій результативності освіти), то така назва як компетентнісна модель підвищення кваліфікації вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної освіти найбільше буде відповідати і потребам учителів і вимогам сучасного суспільства.

Зміст структурних компонентів моделі підвищення кваліфікації вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної освіти включає: *мету, принципи, педагогічні умови, форми, методи, засоби, критерії та кінцевий результат* (див. рис. 1).



Рис. 1. Компетентнісна модель підвищення кваліфікації вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної освіти

Соціальна мета компетентнісної моделі підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної освіти – це підготовка вчителя до художньо-естетичного виховання

школярів, адекватного вимогам сучасного суспільства; *психологічна мета* - розвиток професійної самосвідомості вчителя мистецьких дисциплін, подальша її підтримка, сприяння самореалізації особистості, визнанню її іншими; *дидактична мета* - вдосконалення фахової майстерності педагогів мистецьких дисциплін шляхом розвитку актуальних та інноваційних професійних компетентностей і застосування їх у реальній педагогічній практиці.

Принципи навчання ми розглядаємо як одим із чинників, який впливає на педагогічні умови підвищення кваліфікації вчителів художньо-естетичних дисциплін і відносимо до них наступні:

□ *загальнометодичні* (гуманізація, демократизація, науковість, диференціація, неперервність, органічна єдність із системою підготовки фахівців, відповідність державним вимогам та освітнім стандартам, модульна система навчання, рефлексивність, компетентність);

□ *загальнодидактичні* (взаємозв'язок мотиву, який визначає потребу в змінах, перетворюванні себе та своєї діяльності з потребою розвивати педагогічні уміння; співтворчість у суб'єктно-суб'єктному процесі; самоконтроль і самокорекція умінь і навичок у процесі вирішення ситуаційних нововведень; взаємозв'язок рівня розвитку креативності та мотиваційно-особистісного компоненту педагогічної діяльності;

□ *спеціальні* (синергетичний підхід, природовідповідність, культуровідповідність, цілісність, поліхудожність, інтегральність, діалогічність, творча активність суб'єктів художньо-педагогічної діяльності, естетизація соціокультурного навчального середовища, вибірковість, чутливість до проблем).

Серед педагогічних умов, які підпорядковуються загальнометодичним, дидактичним і спеціальним принципам підвищення кваліфікації вчителів мистецьких дисциплін, забезпечують процес підвищення кваліфікації та сприяють розвитку професійної компетентності вчителя мистецьких дисциплін, необхідно виділити наступні:

□ *безперервність* - цілеспрямована, систематична діяльність учителя, метою якої є збереження професійної компетенції та насичення її новим змістом, одержання та удосконалення знань, умінь через самоосвіту особистості;

□ *персоналізація та диференціація* - забезпечення особистісних потреб учителя (створення індивідуальної програми навчання, свобода вибору мети, цінностей, змісту, джерел, місця, способів і термінів навчання, самостійне визначення змісту своєї діяльності у міжкурсовий період, обрання оптимальних саме для нього форм роботи);

□ *інноваційність* - оновлення педагогічного процесу, застосування нововведень у традиційній системі, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості;

□ *інтегративність, комплексність і цілісність* - урахування, з одного боку - інтегративності художньої освіти, в основі якої лежать досягнення в різних галузях наукового знання (діалектичний метод пізнання, теорія ноосфери, теорія єдності наукової та художньої картин світу тощо), а з іншого – інтеграції усього комплексу навчальних модулів;

□ *компетентнісний підхід* - перехід від традиційної моделі навчання до компетентнісної, в основу якої покладено не тільки систему знань, умінь і навичок педагогів, а і компетентність, яка включає крім системи знань, умінь і навичок – мотивацію і особистісні якості.

Комплексна реалізація визначених нами педагогічних умов підвищення кваліфікації вчителів художньо-естетичного профілю передбачає їх взаємозв'язок, взаємодію та взаємозалежність.

Реалізації принципів, як відомо, сприяють *методи та форми* проведення занять. Ми умовно поділили міжатастаційний період на періоди інтенсивного навчання в ОПОПП, атестаційний і після атестаційний. Для кожного з цих періодів характерні свої *форми та методи* організації роботи.

Форми організації навчання вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної освіти:

□ період інтенсивного навчання в ОПОПП - вхідне діагностування, визначення дефіциту компетентності, вибір власної траєкторії розвитку професійних компетентностей відповідно до результату діагностування; лекційні (мультимедійні), семінарські, тренінгові заняття, відвідування диспутів, круглих столів, дискусій, «мозкових штурмів», рольових чи ділових ігор, майстер – класів, факультативів за вибором, обмін досвідом, практикум – моделювання художньо-педагогічних ситуацій, підготовка та захист мистецьких проєктів (групових, індивідуальних), навчально-пізнавальні екскурсії, поточне вихідне діагностування, НМС*;

– атестаційний період – атестація (проведення предметних тижнів, відкритих уроків, презентацій, участь у конкурсі «Учитель року» тощо), НМС*;

– післяатестаційний період – участь у інструктивно – методичних нарадах, тематичних семінарах, робота в школі передового педагогічного досвіду, творчих лабораторіях, стажування в учителів-майстрів тощо.

НМС* (науково-методичний супровід) – кваліфікована допомога методистів на різних етапах професійної діяльності; надання допомоги в ситуації професійних труднощів; використання різноманітних стратегій кваліфікованої допомоги (індивідуальна, групова робота) в межах різноманітних концептуальних шляхів і напрямів.

Методи, які використовуються під час підготовки вчителів мистецьких дисциплін можна умовно поділити на загальнодидактичні, специфічні, активні та методи дистанційної освіти.

Загальнодидактичні методи:

– пояснювально-ілюстративний – дозволяє за короткий час дати слухачам у концентрованому вигляді значний об'єм матеріалу, тому використовується під час організації інформаційного пізнання;

– порівняння – використовується для системності та послідовності засвоєння матеріалу, для здійснення інтеграції, єдності теорії та практики;

– репродуктивний - потрібен для закріплення та перевірки знань, які були одержані під час заняття;

– дослідницький – метод творчого застосування знань.

Специфічні методи:

– художньо-педагогічної драматургії – сприяє реалізації принципів цілісності, наступності, системності та послідовності;

– імпровізації – впливає на моделювання художньо-творчого процесу;

– створення ситуації творчого пошуку – необхідний для системності та послідовності засвоєння матеріалу, для здійснення інтеграції, єдності теорії та практики;

– колективного осмислення та вільного аналізу – відкрите висловлювання своїх думок кожного учасника навчального процесу, що деталізує та поглиблює аналіз будь-якого питання (наприклад, аналіз мистецького твору);

– паралельного навчання – вчителі однієї мистецької дисципліни включаються «у ролі вчителя» у художньо – педагогічну діяльність з учителями інших мистецьких дисциплін (образотворчого мистецтва, літератури, художньої культури, музики тощо).

Активні методи:

– неімітаційні - проблемне навчання, лабораторна робота, практичне заняття, евристичні лекції, семінари, тематичні дискусії, курсові роботи, програмоване навчання, науково-практична конференція;

– імітаційні – неігрові (аналіз конкретних ситуацій (АКС), імітаційні вправи, дія за інструкцією, розбір документації), ігрові (ділова гра, розігрування ролей, ігрове проектування).

Методи дистанційної освіти: відео-семінари та конференції в режимі он-лайн, індивідуальні консультації методистам і вчителям – експериментаторам через Інтернет.

Ефективними *засобами* розвитку професійної компетентності вчителів мистецьких дисциплін можуть стати комплекс методик самоаналізу професійної діяльності вчителя, визначення дефіциту його професійної компетентності, складання власної траєкторії розвитку професійної компетентності; програми спецкурсів; навчально-методична література та науково-дослідницька література з організації та здійснення художньо-естетичного виховання учнів, створення творчої лабораторії вчителя мистецьких дисциплін, електронний і паперовий варіанти літератури для індивідуальної роботи, ППЗ (програмні педагогічні засоби), фонохрестоматії, аудіо- та відеотека тощо.

У якості *критеріїв* професійної компетентності вчителів мистецьких дисциплін ми обрали загальні компетентності (особистісну та соціальну) та функціональні компетентності (предметну, яка включає і міжпредметну компетентність і метапредметну компетентності), оскільки саме ці компетентності є компонентами їх професійної компетентності (див. рис. 2).

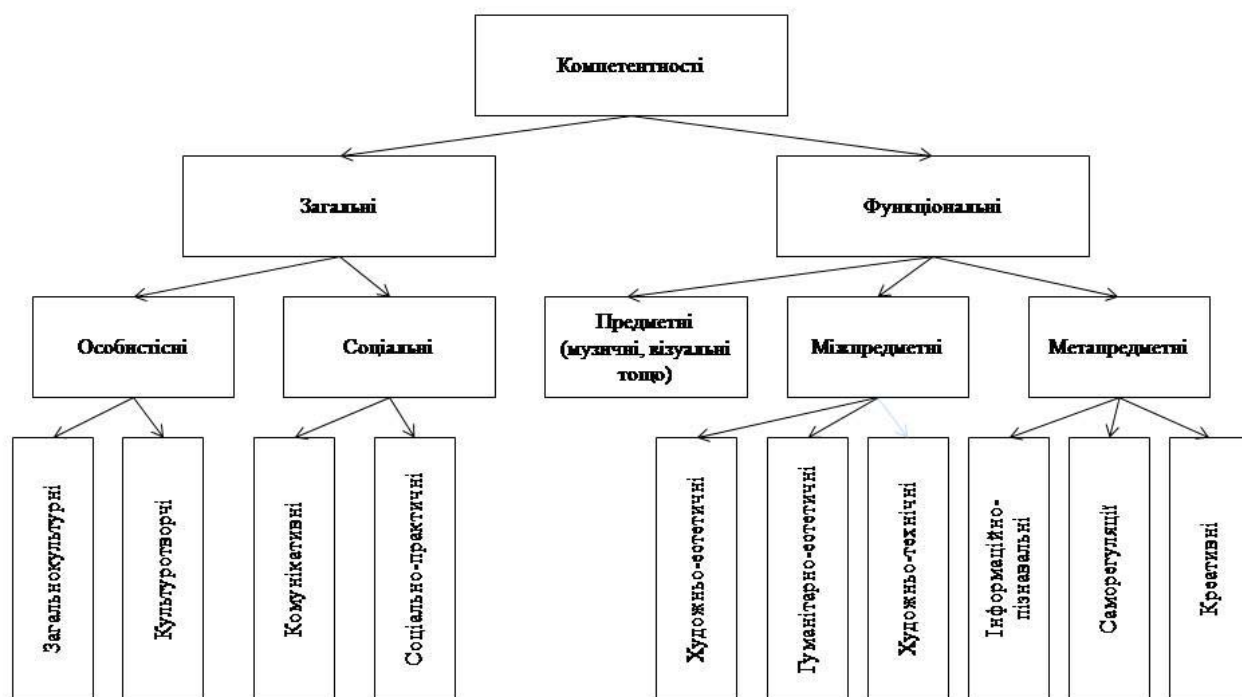


Рис. 2. Структура професійної компетентності вчителів мистецьких дисциплін

Загальні компетентності вчителя мистецьких дисциплін (особистісні та соціальні) ми розглядаємо як інтеграцію особистісних і соціальних знань, досвіду та вмінь, які вчитель здатен використовувати у повсякденному житті. До функціональних компетентностей ми відносимо предметні, міжпредметні та метапредметні компетентності.

Мета компетентнісної моделі направлена на *кінцевий результат* – розвиток професійної компетентності вчителів мистецьких дисциплін, рівень якої залежить від якості особистісної, соціальної, предметної та метапредметної компетентностей.

Компетентнісна модель підвищення кваліфікації вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної освіти передбачає взаємозалежність усіх компонентів моделі.

Література:

1. Дахин Н. А. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / Н.А. Дахин // Педагогика. – 2003. - № 4. – С. 21 - 26.
2. Зеленков С. А. Проблемы моделирования педагогических процессов / С. А. Зеленков, Е. М. Аксенова // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – Одеса, 1997. - № 2. – С. 55 – 58.
3. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогів – музикантів як складова цілісної системи післядипломної освіти регіону / Н. І. Клокар // Ковальова С. В. Сучасна післядипломна освіта педагога – музиканта [Електронний ресурс] : навчально - методичний посібник / С. В. Ковальова. - Біла Церква : КОІПОПК, 2007. – 1 електрон. опт. диск (CD – ROM) : кольор. ; 12 см. – Систем. вимоги : Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97 – 2000. – Назва з контейнера.
4. Клокар Н. І. Характеристика моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників на засадах диференційованого підходу / Н. І. Клокар // Педагогіка і психологія. – 2007. - № 4. – С.53 - 61.
5. Масол Л. М. Підготовка вчителів до поліхудожнього виховання учнів (теоретичні підходи й експериментальний досвід) / Л. М. Масол // Мистецтво та освіта. – 2009. - № 2. – С. 7 – 12.
6. Паламарчук В. Ф. Техне інтелектус (технологія інтелектуальної діяльності учнів). – Суми : ВВП «Мрія – 1» АТД, 1999. – 120 с.
7. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – С.Пб. ЗАО Питер, 1999. – 416 с.
8. Чельшева Т. В. Непрерывное художественное образование как целостная образовательная система : дисс. доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Чельшева Тамара Васильевна. – М., 2003. – 421 с.

Стаття містить у собі опис компетентнісної моделі підвищення кваліфікації вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної освіти, акцентується увага на змісті структурних компонентів моделі, які знаходяться у взаємозалежності між собою.

Ключові слова: педагогічне моделювання; мета, принципи, педагогічні умови, форми, методи, засоби, критерії та кінцевий результат підвищення кваліфікації вчителів.

Статья содержит описание компетентностной модели повышения квалификации учителей художественно – эстетического цикла в системе последипломного образования, акцентируется внимание на содержании структурных компонентов модели, которые взаимосвязаны между собой.

Ключевые слова: педагогическое моделирование; цель, принципы, педагогические условия, формы, методы, способы, критерии, результат повышения квалификации учителей.

The article contains the description of the competence model of the improvement of art teachers' professional skills in the postgraduate education system; emphasis is put on the content of the structural components which are interdependent.

Key words: pedagogic modeling, purpose, principles, pedagogic conditions, forms, methods, techniques, criteria, the result of the improvement of teachers' professional skills.

УДК 377/378.48
ББК 4448.4(4 Гем)

В.І. Базова
м. Київ, Україна

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ У БРЕМЕНСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ НІМЕЧЧИНИ

Постановка проблеми в загальному вигляді. У країнах Західної Європи, США та інших високорозвинених країнах світу уряди та громадськість загалом, незважаючи на певні кризи та трансформації, завжди приділяли достатню увагу освіті своїх громадян. Вони донині сприяють створенню умов більш-менш рівного доступу до освіти, для чого існують вагомі причини. По-перше, головна мета освітняського процесу – це залучення до скарбниці загальнолюдських знань і культури формування інтелектуального потенціалу держави та нації. По-друге, державні чиновники та європейська інтелігенція завжди добре

усвідомлювали, що освіта, передусім, є ефективним інструментом згладжування (нівелювання соціальних протиріч суспільства). Навіть дещо ефективнішим, ніж політичні інструменти парламентської демократії. По-третє, саме через систему освіти відбувається ефективне перемішування соціальних станів. По-четверте, освіта залишається єдиним засобом підвищення соціального статусу суб'єкта... [1, с.34].

Провідним напрямом розвитку педагогічної освіти є докорінне оновлення її змісту, зорієнтованого на підвищення якості та гуманізацію процесу підготовки педагогічних працівників, які повинні мати ґрунтовні професійні знання, вміння поповнювати їх самостійно і бути конкурентоздатними на ринку освітніх послуг.

Нині для педагогічних ВНЗ характерним є перехід від підготовки вчителів, здатних до передачі певних знань і формування найпростіших умінь і навичок, до підготовки педагогів-творців, які здатні забезпечити гармонійний розвиток дитини. Широке впровадження сучасних інформаційних технологій дозволяє педагогам підбирати такий зміст і способи навчання, які були б адекватні індивідуальним рисам тих, кого навчають, відповідали б професійному досвіду, наявній практиці й усвідомленням труднощів у педагогічній діяльності. Від якості професійної підготовки вчителя значною мірою залежить успіх розвитку системи освіти.

Вступ Європи до Болонського процесу зумовив внесення радикальних змін у сферу освіти. Інтеграція в європейський освітній простір привела до зростання попиту на вивчення іноземних мов, що, у свою чергу, зумовило реформування професійної підготовки майбутніх викладачів до висококваліфікованої професійної діяльності. Вивчення, викладання іноземних мов і професійно-педагогічна підготовка викладачів іноземних мов зазнали змін у багатьох європейських країнах згідно з новими вимогами та стандартами мовної політики Ради Європи.

Вступ України до світового освітнього простору зумовлює необхідність проведення детального аналізу її системи освіти та зарубіжного досвіду організації навчання й підготовки педагогічних кадрів [2, с.1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури засвідчив, що вирішенню важливих питань професійного становлення майбутніх учителів сприяють дослідження сучасних науковців: Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Лугового, Н. Ничкало, В. Майборода, О. Пехоти, Н. Протасової; філософські аспекти цього процесу обґрунтовують: В. Андрущенко, В. Бондаренко, В. Князєв, М. Михальченко, В. Скуратівський; психологічні: І. Бех, Л. Божович, В. Бочелюк, О. Вєтохов, Ю. Власенко, С. Занюк, Г. Костюк, І. Кукуленко-Лук'янець, Р. Немов, Т. Яценко. Висвітленню окремих питань формування готовності педагогів до професійної діяльності присвятили дисертаційні дослідження К. Баханов, І. Богданова, О. Волошенко, І. Гавриш, А. Линенко, О. Савченко.

Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови досліджують російські (І.Мартінова) та вітчизняні (С. Ніколаєва, О. Гончарова) дослідниці. Український науковець Г. Крючков працює над питанням аналізу та обґрунтування навчальних планів підготовки бакалавра/магістра з іноземної філології у світлі Болонського процесу тощо.

Незважаючи на активізацію зусиль, спрямованих на вивчення окремих складових професійної підготовки педагога вищої школи, комплексне порівняльно-педагогічне дослідження теоретичних основ підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в університетах Німеччини ще не здійснено. Аналіз наукових праць і дисертацій з теми дослідження свідчить, що без наукового обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до професійної діяльності система професійно-педагогічної підготовки викладача вищої школи не відповідає сучасним темпам розвитку національної освіти України та інформаційного суспільства в цілому.

Це зумовлено наявністю певних суперечностей: між зростаючими вимогами суспільства до професіоналізму вчителя іноземної мови та низьким рівнем його прояву в практичній діяльності; між вимогою сучасної школи до забезпечення інноваційної діяльності вчителя іноземної мови та неготовністю останнього до її здійснення та ін. Отже, недостатній рівень теоретичної та методичної розробленості проблеми аналізу німецького педагогічного досвіду стосовно підготовки викладачів іноземних мов й зумовив вибір теми дослідження: «Досвід підготовки викладача іноземних мов в Бременському університеті Німеччини».

Метою статті є аналіз німецької системи педагогічної підготовки викладачів іноземних мов в умовах Бременського університету.

Постановка завдання - на основі аналізу навчальних планів і наукової літератури обґрунтувати перспективні шляхи адаптації позитивних ідей німецького досвіду в теорію і практику підготовки викладача вітчизняної вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідальність за середню освіту у Федеративній Республіці Німеччина покладається на Міністерства освіти в 16 землях, на які вона поділена. Однак, зусилля спрямовані на забезпечення координації на національному рівні положеннями Конференції Міністрів освіти та культурних зв'язків земель (КМК). Більшість закладів середньої освіти наслідують тристоронню систему організації навчання, в якій учні відвідують *Hauptschule*, *Realschule* чи гімназію (*Gymnasium*) після закінчення початкової школи - *Grundschule*. *Hauptschule* забезпечує студентів загальною освітою, включаючи професійний і технічний компонент, навчання іноземної мови, зазвичай англійської. *Realschule* здійснює більш широку базову освіту, яка також включає вивчення іноземної мови. Деякі учні в реальній школі - *Realschulen* мають додаткову можливість вивчати французьку мову. Більш широкомасштабну освіту надають гімназії - *Gymnasium*, де вивчення двох іноземних мов є обов'язковим. Існує також велика кількість *Gesamtschulen* чи середніх або загальних шкіл (щонайменше одна в кожному північному місті), де також пропонується вивчати одну або дві іноземні мови.

Зупинимось детальніше на аналізі практичних здобутків Німеччини в сфері підготовки майбутніх викладачів іноземних мов в умовах Бременського університету, котрий здійснює підготовку викладачів іноземних мов для викладання англійської мови (американський, британський варіант) та культури цих країн. Навчально-виховний процес орієнтований на впровадження міждисциплінарного підходу та практичної спрямованості у викладанні та вивченні іноземних мов [1, с.8].

Зміст програми в Бременському університеті організований у два етапи:

1) Перший етап початкової підготовки вчителів (*Grundstudium*): базові знання трьох дисциплін: літературознавства, навчання мови і культурних досліджень, окрім того, предмет дидактики і вдосконалення мовної компетенції.

Перший етап початкової підготовки вчителів завершується після 4-х семестрів з проміжним екзаменом.

2) Другий етап початкової підготовки вчителів (*Hauptstudium*): основні області знання можуть бути обрані серед п'яти «стовпів» для навчання студентів як майбутніх учителів (культурні дослідження, літературознавство, навчання мови, вдосконалення мовної компетентності і дидактика іноземної мови) тощо. Для того, щоб вийти за рамки традиційної професії викладачів іноземних мов, рекомендуються позакласні заходи. Додаткові кваліфікації в початковій підготовці викладачів та CLIL також є пріоритетними напрямками.

Другий етап початкової підготовки вчителів завершується після 4-5 семестрів з випускним екзаменом.

Структура: Навчальний план, який об'єднує академічне навчання і практичний досвід навчання. Академічне навчання і практичний досвід навчання об'єднуються через структуру курсу. Теоретичний «стовп» переддипломної дидактичної програми студента останнього курсу спрямований на практичні додатки теорії навчання мови для навчання в

аудиторії. Зміст предмета і дидактика доповнюють один одного. Є також два періоди підтвердженої педагогічної практики після проходження курсу переддипломного навчання [2, с.1].

Досвід міжкультурного і мультикультурного оточення. Періоди навчання за кордоном - обов'язкова частина курсу; не дивлячись на те, що їх тривалість і частота є питанням фінансування і доступності. Ці візити часто залежать від ступеня встановлених зв'язків; наприклад, програми Еразмус/Сократ широко використовуються як програми співпраці з Американськими університетами; також є кооперативна співпраця між Бременськими Французькими Дослідженнями (Bremen French Studies) і IUFM в Calais. Такі візити в країну господаря пропонують можливості для досвіду міжкультурних і полікультурних середовищ. Столпи Культурних Досліджень і Соціальної Історії до дипломної програми також підвищують рівень усвідомлення культури. Так само програми CLIL і IDEELS обидві ґрунтуються на культурному знанні в навчанні мови. Проте, навчання мов з «перших рук» в багатокультурних контекстах не завжди можливе.

Можливість спостерігати або брати участь в навчанні в більш ніж одній країні. Спостереження і участь мають місце там, де вони доречні, наближені і відповідні і тому відділення сподівається розвивати більш всебічну практику в цій галузі. Є проблема щодо розширення викладацької команди, як це може мати місце за кордоном. Там, де можливо, практиканти працюють пліч-о-пліч з колегами викладачами в інших країнах, передбачається, що викладацька команда сформує частину майбутнього наставника.

Знання і розуміння. Навчання інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) для особистого планування, організації і відкриття ресурсу. Практикується систематичне використання ІКТ повсюди у навчанні майбутніх викладачів. Зокрема, пропонується ІКТ як додаткова кваліфікація, також як і ІКТ в самонавчанні мови. «Проектування і запровадження баз даних он-лайн» і «Веб-інтерфейси», «Цифрові медіакомунікації в школі» і «Використання програмного забезпечення» - це основних три одиниці, які забезпечують навчання іноземних мов за допомогою ІКТ. IDEELS (Intercultural Dynamics in European Dimension through Online Simulation - Міжкультурні Динаміки в Європейському вимірі через Оперативне Моделювання) – це програма, що використовується з метою розвитку міжкомунікативних навиків діалогу. Цей аспект використовується не тільки для навчання мови студентів, але і випускників і має достатній потенціал, щоб функціонувати на міжнародному рівні.

Навчання в соціальних і культурних значеннях. Культурні дослідження - один з п'яти стовпів змісту програми для студентів останнього курсу. Міжкультурне навчання - головний елемент у педагогічній програмі EFL і в додатковій програмі CLIL; наприклад одиниця «Навчання мови через культуру і міжкультурну комунікацію». Додаткова діяльність включає клуб Університетської культури, організацію англомовних культурних подій у Бремені. Доступні також регулярні театральні гуртки. Далі йде «міжкультурне навчання в класі в EFL». Координує програми TEFL (викладання англійської мови як іноземної) разом з іншими програмами іноземних мов - Інститут Дидактики Іноземних Мов і сприяння мультлінгвалізму - INFORM (Institute for Foreign Languages Didactics and the Promotion of Multilingualism). Окрім того, в програму включено мультикультурний розвиток навчального плану в поєднанні з французькою мовою, іспанською мовою, і німецькою мовою (як друга/іноземна мова). Раннє навчання мові, культурно різноманітний розвиток програми здійснюються в спільній діяльності з INFORM та Університетом Олденбурга [3, с.4-5].

Таким чином, організація професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов полягає в:

– оволодінні системою основних базових предметних і практичних знань з мови та методики викладання іноземної мови (мовна компетенція) шляхом відвідання курсу з удосконалення мови;

- оволодінні іншомовною комунікацією в умовах занять з практики мови, на позааудиторних заняттях і заходах (мовленнєва компетенція);
- оволодінні знаннями культури країни, мова якої вивчається (соціокультурна компетенція);
- проходженні педагогічної практики під час стажування за кордоном;
- проходженні підготовки з використанням нових засобів навчання (on-line ресурси);
- проведенні самостійної роботи у відкритих мовних лабораторіях (де студенти мають змогу плідно працювати над удосконаленням мовних знань, вмінь і навичок шляхом поєднання викладання свого предмета із системною роботою над самоосвітою).

Студентам також пропонується відвідати курси практики перекладу, педагогічний дискурс, написання есе, консультаційні семінари з мови. За бажанням студенти можуть також взяти участь у міжнародних семінарах і конференціях з методики викладання та навчання іноземних мов. Університет проводить дослідження в освітянській галузі, підтримує програму співробітництва та обміну студентами між навчальними закладами [4].

Висновки. У результаті аналізу наукової літератури ми дійшли такого висновку, що спільною метою фахової освіти майбутніх викладачів вищих навчальних закладів України та Німеччини є впровадження в навчально-виховний процес новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, проведення практичних стажувань за кордоном і формування досвідченими викладачами установки на постійне вдосконалення професійно-особистісних якостей у майбутніх фахівців. Система педагогічної освіти вищих навчальних закладів України та Німеччини мають однакову мету – цільова професійно-педагогічна підготовка висококваліфікованого конкурентоспроможного викладача вищої школи, який готовий до постійного розвитку та вдосконалення професійно-педагогічних якостей.

Література:

1. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. /Дмитриченко М.Ф., Хорошун Б.І., Язвінська О.М., Данчук В.Д. – К.: Знання України, 2006 с. – 440 с. – Бібліогр.: с. 427-439.
2. Кучеренко Н.В. Зарубіжний та вітчизняний досвід підготовки викладача вищої школи до професійної діяльності [Електронний ресурс] / Н.В. Кучеренко. – 8 с. - Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2009_1/files/ped_01_09_Kucherenko.pdf/
3. University of Bremen – Germany [Електронний ресурс]. - 7 с. – Режим доступу: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/casestudies/fullversions/germany.rtf>
4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.uni-bremen.de/studium

У статті розглядається досвід професійної підготовки викладачів іноземних мов в умовах Бременського університету Німеччини, обґрунтовується можливість застосування кращих педагогічних зразків зарубіжного досвіду в теорію і практику підготовки викладачів іноземних мов вітчизняної вищої школи.

Ключові слова: професійна підготовка, викладач іноземної мови, вища освіта, зарубіжний досвід

В статье рассматривается опыт профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков в условиях Бременского университета Германии, обосновывается возможность применения лучших педагогических образцов зарубежного опыта в теорию и практику подготовки преподавателей иностранных языков отечественной высшей школы.

The article researches the experience of foreign language lecturers' training on the conditions of University of Bremen, the possibility of using the best pedagogical foreign experience for the theory and practice of foreign language lecturers' training of national higher school is proven.

УДК 378
ББК 74.204В.В. Білик
м. Хмельницький, Україна

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Постановка проблеми. У радянські часи сформувався кваліфікаційний підхід до підготовки фахівців. Цьому сприяв дефіцит кваліфікованих робітників, інженерно-технічних кадрів, а також відсутність конкуренції товарів на внутрішньому ринку. В умовах ринкової економіки ситуація принципово змінюється за рахунок удосконалення технологій, орієнтації виробництва як на внутрішній так і зовнішній ринки. Тому нині країні потрібні фахівці, здатні адекватно реагувати на запити динамічного ринку, бути активними, сприяти удосконаленню виробництва тощо.

Німецький дослідник Уте Клемент вважає, привабливість терміну «компетенція» замість терміну «кваліфікація» полягає у відкритому всеохоплюючому значенні. Якщо «кваліфікація» описує функціональну відповідність між вимогами робочих місць і метою освіти, то «компетентність» повинна мати можливість діяти адекватно ситуації в широких галузях [1, с.63]. І як відмічають науковці (Ф.Шагеева, В.Іванов, Л.Нікітіна) більш реальним результатом проектування професійного навчання є не кваліфікація, а професійна компетентність [2, с.10-11]. Компетентний фахівець спрямований у майбутнє, передбачає зміни, мотивований до самоосвіти, має високий рівень професійної підготовки.

Проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців стають предметом вивчення багатьох науковців (І. Зимняя, А. Маркова, В. Байденко, Е. Зеєр, Н. Кузьміна, Ю. Татур, О. Коваленко, Л. Тархан, І. Васильєв та ін.) які акцентують у своїх дослідженнях саме на вивченні сутності і структури професійної компетентності.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз поглядів на зміст і структуру професійної компетентності та побудова узагальненої структурної моделі професійної компетентності майбутнього інженера-педагога.

Виклад основного матеріалу. Науковцями виділені ознаки компетенцій, що визначають вимоги до фахівця, здатного до успішної професійної діяльності, а саме: опираються на систему умінь і знань у певних галузях, проявляються в умінні здійснити вибір у конкретній ситуації, характеризуються діяльнісним підходом [3, с.42]. Компетенції є складовими компонентами професійної компетентності, що дозволяють реалізувати її на практиці, в процесі професійної діяльності. Отже, формування професійної компетентності в сучасних умовах модернізації вищої освіти України є стратегічною метою в підготовці конкурентоспроможних фахівців. І тому на першому етапі дослідження важливим є визначитись з єдиною точкою зору на визначення терміну «професійна компетентність».

Як зазначає І. Зимняя професійні компетентності формуються в освітньому процесі відповідно до специфіки і завдань професії, яку здобуває студент, та зазначає, що професійні компетентності характеризуються п'ятикомпонентною структурою, що містить: знання, досвід застосування, ціннісні ставлення, регуляцію, готовність [4, с.15-16].

В Енциклопедії освіти професійна компетентність розглядається як – інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [5, с.722].

У своїх дослідженнях А. Маркова розглядає мотиваційну і операційну сфери професійної компетентності. Кожна сфера містить різноманітні психологічні показники, що дозволяють визначити групи критеріїв компетентності (об'єктивні і суб'єктивні, результативні і процесуальні, нормативні й індивідуально-варіативні, наявного рівня і

прогностичні, професійної відданості і творчості, соціальної активності, конкурентоздатності і професійної прихильності, якісні і кількісні) [6, с.11].

У контексті онтогенетичного розвитку особистості розглядає професійну компетентність Гершунський Б. і стверджує, що кожна людина піднімається до особистісного становлення в процесі і результаті свого послідовного руху до нових освітніх рівнів по таких сходинках: 1 – елементарна і функціональна грамотність, 2 – загальна освіта, 3 – професійна компетентність, 4 – володіння широкою культурою, 5 – формування індивідуального менталітету. Професійна компетентність досягається шляхом розвитку особистості в системі професійної освіти. Професійна компетентність пов'язана з формуванням на базі загальної освіти таких професійнозначимих для особистості і суспільства якостей, які дозволяють людині найбільш повно реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності, що відповідають суспільно-необхідному розподілу праці і ринковим механізмам стимулювання найбільш продуктивного і конкурентоздатного функціонування фахівця тієї чи іншої кваліфікації і профілю [7, с.11-12]. Як стверджує Гуріна Р., професійна компетентність – це здатність і готовність фахівця до реалізації здобутих у навчальному закладі знань, умінь, навиків, досвіду в професійній діяльності [8, с.82].

Як відомо, нині не існує єдиної визначеної термінології компетентісного підходу, тому вважаємо доцільним звернути увагу на визначення терміну «професійна компетенція», сутність якої, на нашу думку, відповідає сутності терміну «професійна компетентність».

За словами Байденко В. професійні компетенції – це готовність і здатність доцільно діяти відповідно до вимог справи, методично-організовано і самостійно вирішувати завдання та проблеми, а також давати самооцінку результатам своєї діяльності [9, с.12].

На думку Зеєра Е., Шахматова О. професійна компетенція розглядається як сукупність професійних знань і умінь, а також способів виконання професійної діяльності [7, с.10].

У дослідженнях європейських науковців термін «професійні компетенції» розглядається як [9,с.9]:

- ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно виконувати професійну діяльність згідно з посадовими обов'язками (Іспанія (INEM));

- оволодіння знаннями, уміннями і здібностями, що необхідні для роботи за спеціальністю при одночасній автономності і гнучкості стосовно вирішення професійних проблем; розвинуте співробітництво з колегами і професійним міжособистісним середовищем (Німеччина (BIBB));

- компетенції, як конструкти проектування стандартів, що являють собою «елементи компетенції», до яких входять: критерії діяльності, галузь застосування, необхідні знання (Великобританія, Національна рада професійних кваліфікацій);

- інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, що дозволяє людині виконувати трудову діяльність (Швеція (LERNIA)).

Роговим Є. розроблено концепцію розвитку особистості фахівця, яку вважають відображенням розвитку професіоналізму або концепцією розвитку особистості фахівця у процесі становлення його професійної компетентності. Нині визначено три напрямки формування професійної компетентності [6, с.8]:

1. Формування особистісного стилю діяльності у результаті зміни системи виконання діяльності, її функції й ієрархічної побудови.

2. Становлення професійного світогляду на основі зміни особистості суб'єкта.

3. Становлення професійної культури внаслідок зміни когнітивних, емоційних і практичних компонентів установки суб'єкта стосовно об'єкта діяльності, перетворення впливу на об'єкт у процесі взаємодії.

Актуальною і перспективною є підготовка фахівців педагогічних спеціальностей. Проблеми підготовки педагогів стають предметом вивчення багатьох науковців. Отже

розглянемо погляди на визначення терміну «професійна компетентність» з точки зору педагогічної освіти.

На думку Кузьміної Н. професійно-педагогічна компетентність це – здібність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, в засоби формування особистості учня з урахуванням тих обмежень і умов, яким повинен відповідати навчально-виховний процес [10, с.18].

У дослідженні А. Смятських, Т. Туркіної, професійна компетентність педагога розглядається як характеристика теоретичної і практичної підготовки фахівця до здійснення педагогічної діяльності, що представлена сукупністю загально-педагогічної, спеціальної, технологічної, комунікативної і рефлексивної компетенцій і виражається в здатності самостійно, відповідально, ефективно виконувати певні трудові функції [11, с.10].

Підготовка майбутніх фахівців галузі знань «Педагогічна освіта» має багато напрямів. Одним з таких напрямів є підготовка інженерів-педагогів як майбутніх викладачів спеціальних дисциплін. Тому доцільним, в аспекті нашого дослідження, буде розглянути сутність терміну «професійна компетентність» у контексті інженерно-педагогічної освіти.

Професійна компетентність викладача спеціальних дисциплін розглядається як достатня обізнаність з культурою різноманітних видів освітньої діяльності, що надає йому право засобами свого предмету цілеспрямовано формувати та розвивати творчу особистість учнів [10, с.18-19].

Відомий російський дидакт Ю. Татур виділив компетенції, які повинен демонструвати викладач будь-якої дисципліни: 1 – компетенції в галузі пізнавальної діяльності і саморозвитку, 2 – компетенції в галузі загальної культури і спілкування, 3 – компетенції в галузі дисципліни, що викладає, та наукових досліджень, 4 – компетенції в галузі педагогічного процесу, його цілей, базових принципів і концепцій їх реалізації, методики й організації освітнього процесу, діагностики й оцінювання результатів навчання та виховання, управління навчально-виховним процесом [12, с.64].

Українські науковці О. Коваленко, Н. Брюханова, О. Мельниченко стверджують, що професійна компетентність викладача технічних дисциплін вказує на те, що людина з високим ступенем гнучкості умінь та глибоким розумінням сутності відповідних процесів та явищ дійсності володіє окремими групами досвідних надбань стосовно тих чи інших напрямів здійснення професійної педагогічної діяльності [13, с.144]. Одночасно з цим О. Коваленко у професійній діяльності інженера-педагога виділяє такі складові: професійно-інженерну та професійно-педагогічну [14, с.9]. Цю ідею підтримують російські науковці З. Сазонова, Л. Соколова, які стверджують, що інженерно-педагогічна компетентність це – інтегративна якість особистості інженера-педагога, що формується і розвивається в процесі неперервної взаємодії двох його неподільних компонентів – інженерної і педагогічної компетентностей [12, с.63].

Український дидакт Л. Тархан з точки зору особистісного, процесуального, процесуально-особистісного і результативного підходів, в узагальненому вигляді професійну компетентність інженера-педагога розглядає як якісну характеристику рівня оволодіння інженером-педагогом професійною діяльністю, що зумовлено глибоким знанням властивостей перетворюваних предметів праці, вільним оволодінням засобами виробництва і навчання, здатністю здійснювати складні види дій [15, с.15].

Проведений аналіз педагогічної літератури показав, що термін «професійна компетентність» широко розповсюджений і використовується в освіті для опису результатів професійного навчання, а також здатності і готовності фахівця діяти відповідно до вимог професії.

На другому етапі дослідження розглянемо структуру професійної компетентності. Російські науковці О. Садон, Є. Могілевкін у своїй роботі трактують, що структура професійних компетенцій містить такі компоненти: когнітивний, що розглядає структуру інтелекта;

мотиваційний, в якому виділяють життєві установки, професійні інтереси та мотиваційні фактори; особистісний, що висвітлює особистісні характеристики суб'єкта [16, с.30].

У структурі професійно-педагогічної компетентності Н. Кузьміна виділяє такі елементи: спеціальна і професійна компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навиків у тих, хто навчається; диференційно-психологічна – в галузі мотивів, здібностей, направленості студентів; аутопсихологічна компетентність – у галузі переваг і недоліків власної діяльності й особистості педагога; соціально-психологічна компетентність – у галузі процесів спілкування [17, с.63].

Орлов А. у теорії і практиці професійної діяльності вчителя і педагогічної освіти виділяє основні компоненти професійно-педагогічної компетентності: етичні установки вчителя, система психолого-педагогічних знань, система знань у галузі предмета, який викладається, загальна ерудиція, засоби розумових і практичних дій, професійно-особистісні якості [6, с.12].

У структурі професійної компетентності вчителя А. Маркова виділяє чотири блоки:

- ☐ професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання;
- ☐ професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння;
- ☐ професійні психологічні позиції, установки вчителя, що вимагає професія;
- ☐ власні особливості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями і уміннями [18, с.21].

Цікавим є погляд науковців, які співвідносять термін компетенція з терміном готовність і, відмічаючи системний характер професійної готовності до педагогічної діяльності як інтегрованого особистісного новоутворення, виділяють у ньому довготривалу і ситуативну підсистеми. При цьому довготривала, або особистісна підсистема трактується як категорія теорії особистості, а ситуативна – як категорія теорії діяльності [19, с.59].

У структурі професійно-педагогічної компетентності інженера-педагога виділяють такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, що містить мотиви, цілі, потребу в професійному навчанні, самоудосконаленні, самовихованні, саморозвитку, ціннісні установки, актуалізації в професійній діяльності, стимулює творчий прояв особистості в професійній діяльності; когнітивний, що являє собою сукупність науково-теоретичних знань про професійну діяльність взагалі і про роль професійно-педагогічної взаємодії з нею; рефлексивно-проектувальний, що визначає рівень розвитку самооцінки, розуміння власної вагомості в колективі, відповідальність за результати своєї діяльності, пізнання себе і самореалізацію в професійному спілкуванні [20, с.13-14]. Швейцарський науковець Р. Рупрехт професійні компетенції інженера-педагога поділяє на дві основні групи: технічні професійні компетенції і типові інженерно-педагогічні компетенції, які в цілому визначаються як технічна, педагогічна, соціальна, психологічна, нормативно-етична, професійно-педагогічна, контролю, організаційна, рефлексивна і самоєволюційна компетенції [21].

Українськими провідними науковцями під керівництвом О. Коваленко в структурі професійної компетентності виділені такі компетенції - методологічна, проектувальна, комунікативна, творча, менеджерська та науково-дослідна [13, с.144-146]. У своїй роботі Л. Тархан досліджує термін професійна компетентність і стверджує, що вона складається з конкретних компетентностей: соціально-психолого-педагогічної, дидактичної, спеціальної, методично-інформаційної, управлінської, загальнокультурної, комунікативної, науково-дослідницької і рефлексивної [15, с.17].

Найбільш повно на нашу думку, структуру професійно-педагогічної компетентності висвітлив у своїй праці І. Васильєв, який виділяє такі її компетентності (елементи): прогностико-цільову, спеціально-предметну, спеціально-педагогічну, методичну,

регламентно-нормативну, біографічну, психофізіологічну, аутопсихологічну, акмеологічну, контрольно-діагностичну, управлінську та комунікативну [17, с.59-63].

В узагальненому вигляді структура професійної компетентності представлена в Федеральному державному освітньому стандарті вищої професійної освіти Російської Федерації, в якому виділено універсальні і професійні компетенції майбутніх фахівців. Де в свою чергу складовими професійної компетентності бакалавра є загально-професійні та профільно-спеціалізовані компетенції, а складовими професійної компетентності магістра – поглиблено-професійні та професійно-профільовані [22, с.19-24].

Російський науковець В. Байденко структуру професійної компетентності розглядає як сукупність ключових, загально-професійних, спеціалізованих і вузькоспеціалізованих компетенцій [23, с.6-7].

У листі МОНУ від 31.07.2008 №1/9-484 «Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти» подано перелік компетенцій, якими повинен володіти випускник, це соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні та професійні компетенції, які в свою чергу поділяються на дві групи: загальнопрофесійні та спеціалізовано-професійні.



Рис. 1. Узагальнена структурна модель професійної компетентності майбутнього інженера-педагога

Вважаємо доцільним прийняти структурну модель професійної компетентності майбутнього інженера-педагога, яка буде складатись із чотирьох груп компетенцій (рис. 1):

1. Ключові компетенції, які є універсальними для фахівців різних спеціальностей.
2. Загальнопрофесійні компетенції, що є спільними для фахівців окремої галузі знань.
3. Спеціальнопедагогічні компетенції, а для інженерно-педагогічних спеціальностей педагогічні, що стосуються теорії і методики професійної освіти.
4. Спеціальнопредметні компетенції, що стосуються змісту інженерної підготовки, а саме тих дисциплін, які необхідні для забезпечення майбутньої педагогічної діяльності.

Висновки. Отже, в сучасних умовах модернізації вищої освіти України важливим аспектом підготовки майбутніх фахівців є якість їх підготовки та конкурентоспроможність як на вітчизняному так і світовому ринках праці. А показником якості підготовки фахівця є рівень розвитку його професійної компетентності. Тому завданням вищої школи є формування програми підготовки фахівців на принципах компетентнісного підходу, що дозволить студентам у результаті навчання здобути необхідні для майбутньої професійної діяльності компетенції.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі можуть бути пов'язані з визначенням рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців.

Література:

1. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект / [Байденко В.И., Белов Е.Б., Богословский В.А. и др.]. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 100с.
2. Нугуманова Л.Н. Компетентностный подход в профильном обучении / Л.Н. Нугуманова // Педагогическое образование и наука. – 2008. - №6. – С. 9-15.
3. Бондаренко Е.Н. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира / Е.Н. Бондаренко // Высшее образование сегодня. – 2009. - №1. – С. 42-44.
4. Зимняя И.А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И.А. Зимняя, Е.В. Земцова // Высшее образование сегодня. – 2008. - №5. – С. 14-19.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040с.
6. Вініас-Трофименко К.Б. Підвищення професійної компетентності педагога / Вініас-Трофименко Катерина Борисівна, Лісовенко Галина Вікторівна. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 176 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 7 (55)).
7. Садовская Е.А. Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета: Методические указания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика высшей школы» / Е.А. Садовская. – Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 50с.
8. Гурина Р. Как измерить профессиональную компетентность? / Р. Гурина // Высшее образование в России. – 2008. - №10. – С. 82-89.
9. Литвиненко М.В. Проектирование результатов подготовки специалистов в условиях модульной системы обучения: Методическое пособие / Литвиненко М.В. – М.: Изд-во МИИГАиК, 2006. – 64с.
10. Шевчук Л.І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Шевчук Людмила Іванівна. – К., 2001.
11. Смятских А.Л. Формирование профессиональной компетентности студентов педколледжа. / А.Л. Смятских, Т.М. Туркина. – М.: Исследовательский центр НОУ ИСОМ, 2003. – 34с.
12. Сазонова З. Инженерная педагогика: от теории к практике / З. Сазонова, Л. Соколова // Высшее образование в России. – 2008. - № 10. – С. 62-70.
13. Коваленко О.Е. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу: Монографія / Коваленко О.Е., Брюханова Н.О., Мельниченко О.О. – Харків: УІПА, 2007. – 162с.
14. Коваленко О.Е. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / Коваленко О.Е., Брюханова Н.О., Мельниченко О.О. // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Зб. наук. пр. – Х., 2005. – Вип. 10. – С. 7-20.
15. Тархан Л.З. Теоретичні і методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Тархан Ленуза Запаївна. – К., 2008. – 40с.
16. Садон Е.В. Профессиональные компетенции как психологический фактор деловой карьеры выпускника вуза / Е.В. Садон, Е.А. Могилевкин // Высшее образование сегодня. – 2008. - № 10. – С. 28-32.
17. Васильев И.Б. Методологические основы системно-компетентного подхода в профобразовании / Васильев И.Б. – Алматы: АГТУ, 2008. – 76с.
18. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
19. Колесников А.К. Профессиональная компетенция и компетентность / А.К. Колесников, А.И. Санникова, К.Э. Безукладников // Педагогическое образование и наука. – 2009. - №6. – С. 57-61.
20. Прокофьева А.Г. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих специалистов в современной информационной образовательной среде вуза : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Прокофьева Анна Геннадьевна. – Самара, 2008. – 24с.
21. Рупрехт Роберт Инженерно-педагогические компетенции. Режим доступа: <http://www.madi.ru>
22. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / [В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун и др.]. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 148с.

23. Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): Материалы ко второму заседанию методологического семинара / Валентин Иванович Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20с.

В статті розглядається аналіз поглядів на зміст і структуру професійної компетентності фахівців. Подано узагальнену структурну модель професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів.

Ключові слова: професійна компетентність, структура професійної компетентності.

В статье рассматривается анализ взглядов на содержание и структуру профессиональной компетентности специалистов. Подано обобщенную структурную модель профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов.

In article the analysis of sights at the maintenance and structure of professional competence of specialists. It is submitted the generalised structural model of professional competence of the future engineers-teachers.

УДК 378.016:74
ББК 74.58+74р

В.М. Бойчук
м. Вінниця, Україна

ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки постає проблема формування творчої особистості майбутнього вчителя трудового навчання в системі освіти. В умовах структурної перебудови економіки країни, переходу до нових соціально-економічних відносин, упровадження інтенсивних технологій і пов'язаних з ними технічних засобів трудове виховання має бути орієнтованим на формування соціально-значимих знань, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей, котрі відповідають динаміці соціально-економічних перетворень в Україні, і необхідних для адаптації в сфері виробництва з різноманітними формами власності, а також ефективної творчої праці в умовах підвищення вимог до компетенції, рівня професіоналізму на ринку праці.

В умовах становлення незалежної Української держави, інтеграції її до європейського співтовариства, що відбуваються на тлі світових криз економіки, екології, політики тощо і глобалізації всіх суспільних процесів, зростає роль особистості в розвитку суспільства і планети загалом. Діяльність людини щодо навколишнього середовища тривалий час була перетворюючою, часто руйнівною. Навіть творча діяльність людини спрямовувалася на якомога максимальне використання природних ресурсів для екстенсивного розвитку виробництва. Розвиток індустріального суспільства вимагав від фахівців високого рівня технічного мислення, тоді як художнім та естетичним аспектам їх діяльності уваги приділялося недостатньо. Відомо, що в сучасних умовах освіта вчителя трудового навчання переважно зосереджена на педагогічно-індустріальній, інноваційній, інформаційній та частково естетичній підготовках, хоч роль естетичної підготовки спеціалістів, а зокрема художньо-графічної, у підготовці вчителя трудового навчання досліджена мало.

Аналіз останніх досліджень. На особливу роль мистецтва, художньої творчості в естетичному, моральному та трудовому вихованні молоді, формуванні творчої особистості вказують у своїх працях психологи і педагоги-дослідники, серед яких А. Аронов, І. Бех, Б. Брилін, І. Зязюн, М. Каган, О. Коберник, В. Мазепа, О. Мелік-Пашаєв, Л. Масол, Н.Ничкало, Л. Новак, Л. Оршанський, О. Отич, В. Радкевич, О. Рудницька, Г. Тарасенко, О. Тищенко та інші. Проте в наявних працях не розкрито повністю роль учителя трудового навчання в розвитку творчого мислення школярів і їх художньо-творчих здібностей. І хоча

процес його підготовки досліджувався багатьма науковцями, серед яких Г. Альтшуллер, Р. Гуревич, Й. Гушелей, О. Коберник, М. Корець, В. Мадзігон, В. Моляко, Є. Мілерян, В. Сидоренко, В. Стешенко, Г. Терещук, Д. Тхоржевський, О. Щербак та інші, в їхніх працях розглядаються переважно питання технічної творчості майбутнього вчителя, його техніко-конструкторської діяльності, проведення занять. Лише праці Л. Оршанського досліджують роль художньо-трудової підготовки у підготовці майбутнього вчителя трудового навчання, а про роль художньо-графічної підготовки замовчується.

Мета нашої статті – показати, що в умовах постіндустріального суспільства, яке розвивається швидкими темпами, суттєву увагу треба приділяти й розвитку творчого мислення майбутнього вчителя трудового навчання і створенню умов для його художньої творчої діяльності, а художньо-графічна підготовка є основою для цієї діяльності. Усі ці обставини вимагають обґрунтованого вдосконалення професійної підготовки вчителя трудового навчання, розвитку його художньо-графічних умінь і навичок.

Виклад основного матеріалу. У процесі педагогічної підготовки фахівців для загальноосвітніх шкіл важливе місце належить мистецтву графіки, як одному з основних видів образотворчого мистецтва. Художня графіка, як самостійний вид образотворчого мистецтва і самостійна навчальна дисципліна, має значний освітньо-виховний вплив на культурно-професійне становлення особистості вчителя, розвиток його креативних здатностей. Тому державним «Стандартом педагогічної освіти України» особлива увага приділяється дисципліні «Художня графіка», вона входить до професійно орієнтованих дисциплін мистецького циклу навчального плану.

Рівень суспільного буття, зростання матеріальних і духовних потреб особистості, необхідність гармонізації стосунків людини і довкілля вимагають розвитку в майбутніх фахівців творчих сил, бажання будувати своє життя за законами добра і краси. В суспільстві виникла потреба у фахівцях, які володіють творчими здібностями і мають бездоганний естетичний смак. Очевидно, що прищеплювати такий смак і розвивати художньо-творчі здібності в майбутнього фахівця треба з шкільних років, і головна роль тут відводиться вчителю трудового навчання. На жаль, у підготовці вчителів трудового навчання є ще багато неузгоджених питань, а в розробках її теоретичних основ є ще чимало не вирішених проблем, зокрема, художньо-естетичному вихованню та розвитку художньо-графічних умінь і навичок відводиться занадто мало місця.

Проблема формування художньо-естетичної культури майбутніх учителів трудового навчання набуває особливої актуальності в контексті відродження національної культури. Тому процес професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання вимагає кардинальних змін у напрямі розвитку його художньо-творчих здібностей.

У діяльності вищої школи України використовуються як традиційні форми, методи, засоби художньої творчості студентів, так і здійснюється пошук нових, характерних для сучасних соціально-економічних умов розбудови незалежної самостійної держави, покликаних до життя проблемами національно-культурного, духовного відродження суспільства. Прерогативою часу стало впровадження нових підходів до підготовки вчителя трудового навчання, створюються нові спеціалізації, зокрема з технічної та комп'ютерної графіки, дизайну та технічної естетики, декоративно-ужиткового мистецтва.

Педагогічна наука приділяла і приділяє значну увагу проблемам трудової підготовки підростаючого покоління, трудового виховання школярів, підготовці вчителя до творчої педагогічної діяльності в галузі трудового виховання. Сучасні дослідження проблеми підготовки вчителя до трудового виховання школярів базуються на наукових працях вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів: С. Архангельського, П. Атутова, Ю. Бабанського, Л. Виготського, В. Давидова, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, М. Скаткіна, В. Сластьоніна, П. Підкасистого й інших. Різноманітні аспекти теорії і практики трудового

виховання характеризуються в роботах П. Атутова, С. Батишева, К. Івановича, А. Калашнікова, С. Шабалова.

Розвиток ринкових відносин, утворення різноманітних форм власності висувають нові вимоги до формування та становлення особистості, її самореалізації в сучасних соціально-економічних умовах. Це зумовлює необхідність порушення питань трудової підготовки, котрі не розглянуті в наявних наукових дослідженнях.

Особливо гостро проявляються суперечності між новими вимогами соціально-економічних умов до трудового виховання школярів і недостатнім усвідомленням студентами сутності цих умов; між прагненням школярів до участі в різноманітній творчій трудовій діяльності і недостатньою підготовкою вчителя трудового навчання до її організації; між необхідністю враховувати в трудовому вихованні індивідуальні особливості та творчі нахили учнів і майже повною відсутністю таких умінь у вчителя. Це зумовлює необхідність суттєвого підвищення якості підготовки майбутніх учителів трудового навчання у напрямі розвитку їх художньо-графічних умінь і навичок.

Формування художньо-графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання у вищих навчальних закладах потребує врахування історії становлення і розвитку вітчизняної системи професійної підготовки вчителя трудового навчання в Україні у XX та початку XXI століття, об'єктивного аналізу зарубіжного досвіду художньо-графічної підготовки педагогів і з'ясування перспективних напрямів модернізації професійної підготовки майбутніх вчителів трудового навчання відповідно до вітчизняних та світових стандартів.

Особистісно орієнтовану професійну підготовку, що базується на художньо-графічній підготовці майбутніх фахівців трудового навчання у вищих навчальних закладах, можна розглядати як науково обґрунтовану систему взаємодії студентів і професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу, в основу побудови якої покладено принцип особистісного підходу і яка інформаційно навантажена за змістом, індивідуалізована за формою, інтенсивна в часовому вимірі, має за мету формування смислової парадигми особистості майбутнього фахівця, компетентного у художній та філософській сферах. Результатом і головною метою особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх педагогів-трудовиків у процесі навчання є формування смислової парадигми особистості майбутнього вчителя, яку можна розглядати як інтегральне особистісне утворення особистості, що забезпечує її здатність до професійного самовизначення, професійної самоактуалізації та професійної самореалізації упродовж життя, здатність до неперервної художньої (естетичної) освіти.

Результати дослідження складових програм з художньої графіки, укладених педагогами різних навчальних закладів педагогічної освіти, їх структурно-змістових параметрів і тих дидактичних умов та психолого-педагогічних, методичних і художніх факторів показали, що в основному відсутні дидактичні умови формування якісного рівня художньо-графічної підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів педагогічної освіти. Мізерний обсяг годин, відсутність узгодженості теоретичних положень з практичними заняттями, догматична абсолютизація окремих законів та принципів композиції, відірваність формальних вправ на практичних заняттях від загального погляду на композицію в цілому, як внутрішню структуру художнього формоутворення засобами графіки, відсутність чітко визначеної мети і завдань програм, відсутність методичних технологій, що забезпечують процес навчання-учіння основ мистецтва графіки з позицій дидактичних принципів, а також комплексного, міжпредметного розгляду питань художньо-графічної діяльності студентів та завдань формування і розвитку художньо-образного, композиційного мислення та «мислення в матеріалі», окреслили завдання нашого дослідження у вирішенні кола питань щодо наукового обґрунтування змісту курсу навчальної дисципліни «Художня графіка».

Проведені нами експерименти засвідчили, що доцільною в системі художньо-педагогічної освіти є академічна дисципліна «Художня графіка», побудова її програми зі

структурно-змістовними складовими, метою якої має бути підготовка студентів у галузі графічної композиції, що надає можливість залучити їх до творчої та ремісничої сторін графічного мистецтва, сформувані розуміння психологічних основ зорового сприйняття, композиційного, графічного та образного мислення, а також «мислення в матеріалі» (відчуття специфіки зображальних можливостей графічного матеріалу: олівець, вугілля тощо). Усвідомлення суті творчого процесу зсередини при роботі над композицією в графічних техніках забезпечується дидактичними умовами процесу пізнання творчої діяльності як розумово-практичних способів дій на рівні творчо-технологічного та художньо-образного відтворення дійсності і явищ реального світу, і є базою для розвитку здатності особистості до професійної діяльності.

Аналіз професійного росту студентів у галузі мистецтва графіки доводить, що студенти недостатньо або зовсім не піклуються про свою образотворчо-технічну майстерність, користуючись лише незначною кількістю прийомів, які були їм запропоновані на початку навчання, або тими, що віддзеркалюють їх природні нахили та уподобання. Згодом це приводить до жорсткого закріплення обмеженої кількості рухових навичок і технічних прийомів, їх постійного домінування в навчальних і творчих роботах, невинновданної однобічності їх застосування в графічних композиціях. І як результат – формується мовнографічний стереотип та обмеженість художнього, композиційного мислення студента, зупиняється якісне зростання «мислення в матеріалі». Неуважність до техніки графічного зображення згодом стає звичкою, від якої дуже складно відмовитись. І якщо в початкових завданнях поверховість технічних знань певною мірою є закономірною, то в наступних, більш складних роботах, мовна однообразність та технічна недосконалість робить неможливим реалізацію самого творчого вирішення композиції в художньо-графічній діяльності.

Практичне оволодіння основами мистецтва графіки студентами художньо-графічних факультів (ХГФ) педагогічних університетів дозволяє професійно використовувати цей вид мистецтва в педагогічній та художньо-творчій діяльності. Оволодіння графічними техніками є ґрунтовною частиною методичної системи навчання в процесі художньо-графічної підготовки студентів. Саме ці аспекти і формують проблему художньо-графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання.

Висновки. У графіці основним засобом зображення є малюнок, виконаний будь-яким матеріалом чи інструментами. Тому оволодіння мистецтвом графічного малюнка потребує розробок спеціальних методик навчання. У першу чергу, це – навчання основ графічного формоутворення та технології виконання композиції в матеріалі. В основі процесу навчання, а особливо у підготовці майбутнього вчителя трудового навчання має бути система вправ, націлених на формування навичок та вмінь графічного відтворення об'єктів зображення, тобто оволодіння прийомами та способами виразного малюнка в техніках оригінальної чи друкованої графіки, що оформлюють художній образ у композиції твору.

Література:

1. Бесчастнов Н.П. Черно-белая графика: учеб. пособие для студ высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Художественное проектирование изделий текстильной промышленности» / Н.П. Бесчастнов. – М., 2005.
2. Болонський процес: Документи /Укладачі: З.І. Тимошенко, А.М. Грекова, Ю.А.Гапон, Ю.А.Палеха. – К., Вид-во Європ. ун-ту, 2004.
3. Резніченко М.І. Художньо-прикладна графіка. Програма для студентів педуніверситетів / М.І. Резніченко. – Львів, 2002.
4. Симоненко С.М. Визуальное мышление и художественно-графическое творчество / С.М. Симоненко. – Одесса : ОДПИ; Деп. в ГНТБ Украины, 1994.

У статті розглядається проблема необхідності ґрунтовної художньо-графічної підготовки майбутніх

учителів трудового навчання.

Ключові слова: художньо-графічна підготовка, художня графіка, вчитель трудового навчання.

В статье рассматривается проблема необходимости основательной художественно-графической подготовки будущего учителя трудового обучения.

The article deals with the problem of necessity of fundamental art-graphic teaching for future labour training teachers.

**ББК 74.58
УДК 378**

**М.Г. Вієвська
м. Кривий Ріг, Україна**

АНАЛІЗ ЗОВНІШНЬОГО ТА ВНУТРІШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ З ЕКОНОМІКИ

Постановка проблеми аналізу зовнішнього та внутрішнього середовища зумовлена необхідністю врахування сильних і слабких сторін впливу соціально-економічної ситуації на процес підготовки соціально відповідальних менеджерів з економіки.

На основі проведеного аналізу освітнього середовища нами виокремлено протиріччя, розв'язання яких сприятиме розвитку як системи підготовки кадрів взагалі, так і формуванню соціальної відповідальності фахівців:

- Між ціннісно-змістовною основою освітньої системи та умовами її функціонування у соціумі.

- Між рівнем функціонування системи освіти, що вимагається та можливостями, що надаються суспільством.

- Нормативно-правовою основою діяльності вищого економічного навчального закладу та особистісною поведінкою професорсько-викладацького складу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій проведений нами на підставі вивчення інформаційних джерел, у яких міститься аналіз умов функціонування системи освіти. Проблеми удосконалення управління навчальним закладом присвячені праці В. Гуменюк, М. Кириченко, В. Луначека, В. Ляковського, О. Червякової та інших. Питання відповідальності та соціальної відповідальності знайшли своє відображення у роботах І. Андреєва, С. Баранової, Л. Барановської, Л. Бешеvecь, А. Богуш, О. Бобкової, Г. Васяновича, О. Вознюк, О. Ельбрехт, М. Левківського, Т. Надішівської, Ю. Осокіна, І. Савченко, У. Садової, О. Стукало, О. Титаренко, І. Тимошук, В. Тернопільської та інших.

Проблема проектування освітнього середовища, специфіка освітнього середовища вузу представлена у працях: В. Воронцова, В. Власової, І. Газієвої, О. Леонтевої, А. Макарені, Ю. Мануйлова, А. Мітрофанової, В. Семенова, З. Смірнкової, Г. Шека та інших.

Отже, не зважаючи на значну кількість праць, що присвячені проблемі вдосконалення вищої освіти, питання аналізу зовнішнього та внутрішнього середовища у формуванні соціально відповідальних менеджерів з економіки не стали предметом розгляду науковців.

Формулювання цілей статті пов'язано з визначенням механізмів впливу зовнішнього та внутрішнього середовища на формування соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки.

Виклад основного матеріалу у статті починається з аналізу поняття «середовище» та його видів. С. Ожегов визначає його як «оточення, сукупність природних умов, в яких протікає діяльність людського суспільства, організмів» [6, с.749].

У педагогічній літературі означене поняття трактується як «реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини» [5, с.25]. Л. Крившенко вважає, що на формування особистості впливає географічне, національне, шкільне, сімейне та соціальне середовище. До

поняття соціального середовища авторка включила суспільний устрій, систему виробничих відносин, матеріальні умови життя, характер протікання виробничих та соціальних процесів та інше [5, с.25]. Аналіз наукової літератури свідчить про різноманітність підходів щодо ступеня впливу середовища на формування особистості. Не принижуючі ролі спадковості, ми переконані, що людина досягає більш високого рівня розвитку в тому середовищі, де створені найбільш сприятливі для нього умови. Тому складно не погодитися з С. Гончаренко, що саме «середовищний підхід є умовою реалізації і доповненням до педагогічних технологій, які виникають у виховній системі, а також способом організації середовища з метою ефективного і оптимального його впливу на формування особистості дитини» [3, с.29].

Менеджери виокремлюють наступні види середовищ: генеральне, зовнішнє та внутрішнє. Зовнішнє середовище В. Стадник і М. Йохна трактують як сукупність господарських суб'єктів, економічних, суспільних і природних умов, національних і міждержавних інституційних структур та інших зовнішніх щодо підприємства умов і чинників [7, с.460]. Оскільки вища економічна освіта функціонує у плідній взаємодії з зовнішнім середовищем, це спонукало нас до визначення сутності поняття, його складових і аналізу з метою вдосконалення процесу формування соціальної відповідальності фахівців у вищому економічному навчальному закладі. Ми поділяємо точку зору А. Лівандовської, яка розглядає зовнішнє середовище вищої школи на трьох рівнях: мегасередовище, макросередовище та мікросередовище, кожне з яких складається із сукупності елементів, що характеризуються своїми тенденціями розвитку [4]. Мегасередовище, з точки зору дослідниці, включає світовий економічний простір, демографічне, технологічне, культурно-соціальне, нормативно-правове, природне та інформаційне середовище. Макросередовище, вважає авторка, містить у собі національний економічний простір, демографічну ситуацію в країні, технологічне, культурно-соціальне, нормативно-правове, природне та національно-інформаційне середовище в країні. Мікросередовище, на думку науковця, складається з ринку освітніх послуг, ринку праці, конкурентів (інших навчальних закладів), партнерів маркетингових посередників і контактних аудиторій.

Таким чином, при формуванні соціальної відповідальності сучасних фахівців у вищому економічному навчальному закладі ми маємо враховувати вимоги світового економічного простору, культурно-соціальне середовище, нормативно-правове середовище, вимоги ринку праці, пропозиції конкурентів тощо. Проаналізуємо деякі з них. Світовий економічний простір вимагає від вітчизняних компаній соціальної відповідальності, що зафіксовано у певних документах і вимагає компетентності менеджерів з означеного питання, серед яких потрібно зазначити Глобальний договір організацій Об'єднаних Націй, Конвенція Організації Об'єднаних Націй проти корупції, Загальна декларація прав людини, Міжнародний стандарт із соціальної відповідальності ISO 26000 та інші.

Аналіз культурно-соціального середовища, що склалося в країні, дозволяє стверджувати, що воно спонукає до не осудження девіантної поведінки громадян, а в деяких випадках провокує до неї. Так, за даними відомої світової агенції Transparency International рівень корупції в Україні складає 2,7 пункти, за 10-ти бальною шкалою, де 0 – максимум, а 10 – корупція відсутня. На жаль Україна займає 118 місце, поряд із такими країнами як Бенін, Малаві, Малі, Сан-Томе і Принсіпі, що мають по 2,7 пунктів. Означене підтверджується і даними Інституту соціології України у Моніторингових дослідженнях [8]. Наведемо деякі з них. На твердження «Я думаю, що більшість людей спроможна піти на нечесний вчинок заради вигоди» відповіді розподілились наступним чином:

Таблиця 1

	1992	2005	2006	2008
згоден	58,5	64,6	67,3	67,9

не згоден	28,6	20,4	18,7	18,5
не знаю	12,4	14,9	13,9	13,4
не відповіли	0,5	0,1	0,0	0,2

Як ми бачимо з даних, кількість респондентів, що згодні з думкою про те, що більшість людей спроможна піти на нечесний вчинок заради вигоди збільшилась майже на 10% у порівнянні з 1992 роком. Кількість опитаних, що не визначилася за цей період майже не змінилась. Тобто можна говорити про зневірення населення у порядності, чесності, відповідальності як особистісних якостях і як відображення загальної тенденції зовнішнього середовища.

Респондентам запропонували наступне твердження: «Я думаю, що більшість людей спроможна збрехати, щоб піднятися по службі». Аналіз відповідей наведено у табл.2.

Таблиця 2

	1992	2005	2006	2008
згоден	68,0	77,1	76,9	77,1
не згоден	20,3	10,6	11,6	12,0
не знаю	11,2	12,1	11,6	10,8
не відповіли	0,5	0,3	0,0	0,1

Отже, кількість тих, хто згоден із твердженням про те, що більшість людей спроможна збрехати, щоб піднятися по службі збільшилась з 68% до 77,1%. Відповідно зменшилась чисельність незгодних із запропонованим твердженням з 20,3% до 10,8%. Таким чином відстежується вплив зовнішнього середовища на розуміння процесів, що пов'язані з соціально відповідальною поведінкою.

Результати відповідей на твердження: «Більшості людей можна довіряти» наведені у табл.3:

Таблиця 3

	1992	1999	2000	2004	2005	2006
згоден	42,8	32,4	34,3	39,6	34,6	30,3
не згоден	43,0	50,8	46,0	45,2	48,2	50,6
не знаю	13,5	16,1	19,4	14,6	17,3	19,1
не відповіли	0,6	0,7	0,5	0,7	0,0	0,0

Аналіз наведених результатів свідчить, що з року в рік скорочується кількість зневірених людей у суспільстві у доброту, порядність, чесність. Означені погляди відображаються і на професійній діяльності. Саме в таких умовах формується особистість та її ціннісні орієнтації. Аналіз ціннісних орієнтацій студентів Криворіжжя нами було подано у наступних роботах [1; 2], тому звернемось до аналізу результатів ранжування майбутніми менеджерами факторів, під впливом яких формується відповідальність. Результати анкетування 58 менеджерів другого курсу нашого навчального закладу показало, що на

першому місці посідає сім'я, на другому школа та вуз, третє місце було віддане студентами засобам масової інформації, четверте церкві, п'яте – громадським організаціям. Водночас лише для 12% опитаних студентів друге місце у формуванні відповідальності займає вуз, для 25% опитаних навчальний заклад займає третє місце, для 14% – четверте, по 3% – п'яте та шосте місце. Ми намагалися з'ясувати причину низької значущості вузу як фактору формування відповідальності. Одержані результати свідчать, що на означений процес впливає приклад викладача, його ерудиція, знання, такт та інше. Тому з метою вивчення факторів, що впливають на якість викладання ми звернулись до вибіркового опитування студентів 2-5 курсу усіх спеціальностей. Вибірка склала 1500 респондентів. Опитування включало декілька напрямків:

Інтерес студентів до занять, які проводять викладачі інституту;

Ступінь розуміння основних положень, які повідомляються в процесі лекцій і семінарсько-практичних занять;

Взаємозв'язок лекцій, семінарсько-практичних занять і консультацій тощо.

Аналіз даних дозволив визначити такі загальні тенденції:

Більше ніж 70% студентів цікаво слухати лекції певною мірою;

Більше 60% студентів вказали, що викладачі знаходять контакт із аудиторією;

Рівень культури мови викладачів, їх ерудиції оцінені студентами як доволі високий 73,8% (2 курс) та 54,6% (5 курс).

Виявлені тенденції зберігаються на всіх спеціальностях у межах статистично достовірної похибки.

Однак не все так просто і безперечно позитивно. Відповіді студентів на питання уточнюючого та корегуючого характеру змушують замислитись над нашою впливовістю, привабливістю, методичною грамотністю. Оскільки від 6 до 11% студентів відзначили уміння викладачів науково-теоретичного та методичного характеру, а саме:

11,4% – студентів вказали на те, що викладачі виділяють головні моменти;

10,7% – роз'яснюють складні місця;

8% – викладають матеріал ясно, доступно;

6,8% – дотримуються логічної послідовності у викладанні;

9,8% – студентів вказали на вимогливість викладачів;

3,8% – опитаних студентів вказали на доброзичливість і такт по відношенню до них;

3,5% – вказали на високу ерудицію викладачів;

3,3% – обрали терпіння;

Аналізуючи педагогічну взаємодію у системі «викладач – студент»:

5,1% – опитаних відзначили, що в процесі педагогічної взаємодії викладачі слідкують за реакцією аудиторії;

4,4% – вважають, що педагоги вміють викликати та підтримати інтерес аудиторії до предмету;

4,3% – виявляють творчий підхід та інтерес до своєї справи;

4% – сталять запитання та спонукають до дискусії;

2,5% – демонструють культуру мови;

1,7% – студентів вказали на те, що викладачі вміють зняти напругу і втому аудиторії.

Аналізуючи ставлення педагогів до студента ми отримали наступні результати:

4% – студентів відчують повагу до них;

2,2% – зацікавленість в їх успіхах;

1,85% – об'єктивність в оцінці їх знань.

Дослідження орієнтації на професійне самовизначення студента дозволило виявити наступні тенденції: 6,2% студентів вважають, що викладачі орієнтують їх на використання вивченого матеріалу у майбутній професії.

Таким чином, ми бачимо, що студенти звертають увагу на всі аспекти нашої роботи, а це є основою якості викладання, а відповідно впливає на формування соціальної відповідальності майбутнього фахівця.

Ми зупинилися лише на декількох складових зовнішнього та внутрішнього середовища, але з поданих даних можна відстежити вплив середовища на процес формування соціальної відповідальності майбутніх фахівців.

Висновки. Таким чином, необхідність аналізу зовнішнього та внутрішнього середовища є очевидною. Його результати дозволяють виявити проблеми у вузівському процесі формування соціальної відповідальності у майбутніх менеджерів і типові труднощі викладачів вищих навчальних закладів у формуванні означеного складного утворення. Подальшу свою роботу ми бачимо у розробці шляхів удосконалення навчально-виховного процесу вищого економічного навчального закладу з формування соціально відповідального фахівця.

Література:

1. Вієвська М.Г. Ціннісні орієнтації сучасного студентства /М.Г. Вієвська, Л.О. Савченко // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць №10. – Спеціальний випуск: Художньо-педагогічна освіта ХХІ ст.: теорія, методи, технології/ Редкол.: Буряк В.К. (гол. ред) та ін. Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – С. 71-76
2. Вієвська М.Г. Соціальна відповідальність в системі ціннісних орієнтирів сучасних менеджерів/М.Г. Вієвська// Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції – Хмельницький, 2009. – С. 248 – 252
3. Гончаренко С. Фундаменталізація освіти – вимога постіндустріального суспільства/Семен Гончаренко // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції – Хмельницький, 2009. – С.27 – 30.
4. Ливандовская А.Д. Внешняя и внутренняя среда и ее влияние на качество образования[Електронний ресурс] – Режим доступу: PDF created with pdfFactory trial version www.pdffactory.com
5. Педагогика: учеб./ [Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.А. Юзефовичус и др.]; под. ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – 432с.
6. Словарь Русского языка / [авт-сост. Ожегов С.И.]. – М.: «Сов. Энциклопедия», 1970. – 900,[1]с.
7. Стадник В.В. Менеджмент: Підручник. Вид. 2-ге, вип., доп./ В.В. Стадник, М.А. Йохна – К.: Академвидав, 2007. – 472с.
8. Українське суспільство 1992-2008. Соціологічний моніторинг/ За ред. д.ек. н. В. Ворони, д.соц. н. М. Шульги. – К.: Інститут соціології НАН України, 2008. – 656с.

В статтє обоснована необходимость анализа внешней и внутренней среды в формировании социальной ответственности будущих менеджеров экономистов.

Ключевые слова: *внешняя среда вуза, внутренняя среда вуза, формирование социальной ответственности, подготовка менеджеров.*

У статті обґрунтована необхідність аналізу зовнішнього та внутрішнього середовища у формуванні соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки.

Ключові слова: *зовнішнє середовище вузу, внутрішнє середовище вузу, формування соціальної відповідальності, підготовка менеджерів.*

The necessity to analyze external and internal environment in forming social accountability of future managers economists is based in the article.

Key words: *higher educational establishment external environment, higher educational establishment internal environment, forming social accountability, manager training.*

УДК 372.8:378.147:811.111
ББК 81.432.1-9

В.В. Волік
м. Хмельницький, Україна

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ЧИТАННЯ ФАХОВИХ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ СТАТЕЙ

Загальновідомий той факт, що основною метою навчання іноземній мові є формування в учнів і студентів комунікативної компетенції, базою якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Формування вмінь і навичок відбувається у процесі тренування, яке в свою чергу забезпечується виконанням вправ і завдань.

Створення раціональної системи вправ є ключем до вирішення проблеми навчання іншомовного мовлення і зокрема читання. Важливість системи вправ полягає в організації процесів засвоєння та навчання мовленнєвої діяльності. З точки зору організації процесу засвоєння система вправ має забезпечити: 1) підбір необхідних вправ, що відповідають характеру певної навички або певного вміння; 2) визначення необхідної послідовності вправ; 3) розташування навчального матеріалу та співвідношення його компонентів; 4) системність/регулярність виконання певних вправ; 5) взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності.

З точки зору організації процесу навчання система вправ має забезпечити формування необхідного рівня навичок і вмінь читання фахової публіцистики студентами факультетів міжнародних відносин.

Надійність системи забезпечується комплексним підходом до навчання всім видам мовленнєвої діяльності та удосконаленням прийомів і методів навчання мовного матеріалу і мовленнєвої діяльності.

Проблема вправ розглядається в багатьох методичних і дидактичних роботах. У методиці викладання іноземних мов це питання глибоко вивчалось радянськими дослідниками ще в 1960-х, було зроблено спробу дати вичерпну і точну характеристику поняттю «вправа». З того часу було визначено роль і місце вправ у навчанні різним видам мовленнєвої діяльності, зокрема створено раціональну систему вправ для формування навичок і вмінь професійно-орієнтованого читання. Однак, незважаючи на значну увагу науковців до питання навчання професійно орієнтованого читання, проблема створення методичної системи для навчання читанню автентичних публіцистичних текстів на економічну тематику залишається недостатньо дослідженою.

Мета нашої статті полягає у висвітленні основних передумов і принципів створення раціональної системи вправ для подолання труднощів читання англomовної фахової періодики, а також особливостей побудови роботи з нею на різних етапах навчання мовленнєвої діяльності.

Проведене дослідження змісту навчання економістів-міжнародників профорієнтованого читання, а також визначення труднощів читання публіцистичних текстів економічного профілю сприяли виявленню навичок і вмінь, на формування яких має бути спрямований процес навчання. Під мовними навичками читання автентичних публіцистичних статей економічного профілю ми розуміємо лексико-граматичні та стилістичні навички читання, формування яких повинно відбуватись із урахуванням лінгвістичних особливостей текстів даної тематики. Й. Берман та В. Бухбіндер визначають граматичні та лексичні навички читання як автоматизовані компоненти складного психолінгвістичного процесу прийому та обробки тексту, що пред'являється у графічній формі [1, с.89]. У процесі навчання читанню іноземною мовою граматичні навички формуються на основі усвідомлення граматичних особливостей мовного матеріалу та операцій, що здійснюються у ході його сприймання та обробки. У свою чергу лексичні навички формуються у ході дій та операцій, що

забезпечують прийом і обробку лексичної інформації тексту. Узагальнено ці навички можна визначити як навички розпізнавання, мовної здогадки, семантизації, комбінування, прогнозування. Мовленнєве вміння (вміння читати) – це оптимальний рівень досконалості мовленнєвої діяльності [2, с.62].

З метою усунення психологічних труднощів професійно-орієнтованого читання у студентів факультетів міжнародних відносин мають бути сформовані уміння, що забезпечують розуміння змісту статей економічного профілю, а також уміння, що забезпечують обробку вилученої інформації. Розуміння тексту включає вилучення фактичної інформації та її подальше осмислення, що співвідноситься з двома рівнями розуміння: рівнем значення та смислу. До умінь, що забезпечують розуміння змісту тексту, можуть бути віднесені такі: вміння виділяти у тексті окремі його елементи (основну думку, необхідну інформацію); узагальнювати, синтезувати окремі факти у смислові групи; співвідносити їх один з другим (розташовувати факти/події в логічній послідовності, згруповувати факти, встановлювати зв'язок між подіями, тощо [3, с.71]. Переробка на рівні смислу вимагає зробити висновки на основі вилученої інформації, оцінювати факти, співставляючи їх із своїм досвідом, інтерпретувати прочитане (розуміти підтекст, імпліцитне значення).

Психологами визначені такі етапи навчальної діяльності: вступний-мотиваційний, операційно-пізнавальний і контрольно-оцінювальний. За Т.Вдовіною мета вступного-мотиваційного етапу стосовно навчання читанню полягає в активізації фонових знань студентів, необхідних для сприймання змісту тексту, з тим, щоб стимулювати діяльність мислення студентів та їх інтерес до читання тексту [4, с.34]. Даний етап передбачає засвоєння мовного матеріалу тексту (у нашому випадку публіцистичних статей економічного профілю). На цьому етапі студенти виконуватимуть *рецептивні, рецептивно-репродуктивні та рецептивно-продуктивні* дії: розпізнавати форми слова, співставляти форми слова з його значенням, а значення з наявним контекстом; розпізнавати граматичну структуру речень і співставляти її зі значенням і смислом; розпізнавати смислові та синтаксичні зв'язки всередині речень, між реченнями та частинами тексту (абзацами); здогадуватись про значення невідомих слів/термінів, користуючись синтаксичними, морфологічними та контекстуальними ключами; активізувати фонові знання [5, с.95].

Мета операційно-пізнавального етапу – проникнення у смисл тексту за допомогою комунікативних установок, що спрямовують увагу читача на одиниці тексту, які є значущими в тому чи іншому відношенні для його осмислення. Що стосується спрямованості таких вправ на прийом або передачу інформації, то на цьому етапі домінуватимуть *рецептивні* дії, а саме: встановлення предметів і спеціалізації, що репрезентує текст, прогнозування змісту тексту за його назвою/початком, читання в різних режимах і зміна режиму залежно від умов і цілей читання, узагальнення інформації, максимально повне і точне вилучення інформації.

Метою контрольно-оцінювального етапу є контроль розуміння тексту, до об'єктів якого включаються визначення основних ідей тексту, комунікативного наміру автора та оцінка тексту читачем. На цьому етапі домінуватимуть *рецептивно-репродуктивні та рецептивно-продуктивні* дії. Студенти-міжнародники оцінюють зміст публіцистичних статей, роблять висновки, інтерпретують інформацію, синтезуючи її з власними фаховими знаннями. Відбувається оцінка інформації студентами та контроль її розуміння з боку викладача.

Грунтуючись на виділених у психології етапах навчальної діяльності, ми дотримуємося загальної трифазової структури роботи з автентичними публіцистичними статтями економічного профілю і конкретизуємо назви етапів роботи :

- 1) вступний-мотиваційний – передтекстовий;
- 2) операційно-пізнавальний – текстовий;
- 3) контрольно-оцінювальний – післятекстовий.

Кожний із організаційних етапів має свої конкретні методичні завдання і реалізується за допомогою вправ.

В основу нашого дослідження покладено систему вправ і завдань для оволодіння навичками та вміннями професійно-орієнтованого читання, яку можна розглядати як загальну систему вправ, що об'єднує часткові системи для формування мовних навичок читання та розвитку мовленнєвих умінь читання. Згідно з проведеним аналізом лінгвістичних особливостей публіцистичних текстів ми розрізняємо 2 системи вправ: перша – для формування лексичних і стилістичних навичок читання (оскільки частка стилістичних труднощів є не настільки значною, щоб створювати окрему систему вправ), друга – для формування граматичних навичок читання (подолання граматичних труднощів читання).

Третя система вправ для розвитку вмінь читання передбачає підготовчі вправи та завдання, що готують майбутніх економістів-міжнародників до читання фахової періодики. Для забезпечення процесу читання та післячитання ми включаємо завдання на розвиток умінь різних видів читання (ознайомлювального, вивчаючого, пошукового), а також завдання на розвиток умінь компресії та інтерпретації тексту [6, с.33].

Перш ніж підібрати необхідні вправи для різних компонентів нашої системи, необхідно: 1) визначити основні вимоги до вправ; 2) виділити основні критерії для відбору типів і видів вправ, що увійдуть до системи; 3) розподілити типи і види вправ відповідно до етапів формування навичок і вмінь.

Проаналізувавши дослідницьку літературу, ми виділили вимоги до вправ, які є релевантними для нашої роботи, а саме:

1) правило однієї труднощі, згідно з яким вправа може бути скерована на опрацювання лише одного якогось явища;

2) вмотивованість: першою фазою будь-якої діяльності, в тому числі й мовленнєвої, є спонукально-мотиваційна (О. Леонтьєв, І. Зимня). Інструкція до вправ повинна мотивувати дії студентів і ставити перед ними чітку мету;

3) професійна спрямованість: вправа повинна бути створена на матеріалі фахового тексту, відібраного для читання для того, щоб майбутні економісти-міжнародники могли використати набуті навички та вміння у своїй професійній діяльності;

4) культурологічна спрямованість: має на меті знайомити студентів з культурними реаліями професійного спілкування;

5) проблемність: вправи мають носити проблемний характер з метою забезпечення систематичного пошуку студентами рішень навчальних задач, ситуацій, завдяки чому вони навчаються застосовувати раніше засвоєні знання, а також оволодівати досвідом творчої діяльності;

6) розподіл повторень у часі та варіювання умов повторень: регулярність виконання вправи на засвоєння певного явища повинна бути розподілена в часі так, щоб попередити повне забування.

Досить суперечливим, на нашу думку, є принцип комунікативності вправ, згідно якого у вправі має моделюватись певний відрізок реального процесу комунікації [7, с.3]. Царькова В. визначає комунікативні вправи як спеціально організовану форму спілкування, коли учень реалізує акт мовленнєвої діяльності іноземною мовою [8, с.49]. Однак, виходячи із самого визначення вправи як багаторазового виконання окремих дій з метою оволодіння ними або їх вдосконалення, а також зважаючи на погляди Леонтьєва О. щодо структури діяльності, ми заперечуємо ототожнення вправи з мовленнєвою діяльністю. Діяльність реалізується сукупністю дій [9, с.105]. Для того, щоб студент міг реалізувати мовленнєву діяльність, спочатку він повинен засвоїти відповідні дії та операції. Інакше кажучи, якщо студент не сформує необхідні лексичні та граматичні навички, він не зможе досягти відповідного ступеня розуміння прочитаного. Сказане вище ставить під сумнів доцільність поділу вправ за ступенем комунікативності, а саме: на комунікативні, умовно-комунікативні

та некомунікативні. Зважаючи на позицію В. Плахотника, ми виділяємо два основні види вправ: мовні та підготовчі до мовлення [10, с.206]. Ми адаптуємо таку класифікацію для нашої системи вправ, оскільки мовні вправи забезпечують опрацювання лексико-граматичного матеріалу, а підготовчі до мовлення скеровані на засвоєння студентами дій, що готують їх до реалізації діяльності читання. Крім вправ наша система також передбачає мовленнєві або комунікативні завдання, оскільки вони вимагають від студентів розуміння та інтерпретацію смислу прочитаного [11, с.157]. Релевантними для наших потреб є також завдання типу «реального життя».

Відбираючи необхідні типи вправ для навчання читання англомовних публіцистичних статей на економічну тематику, ми керуємось наступними розробленими в методиці критеріями класифікації вправ: 1) спрямованість навчальної діяльності на прийом або видачу інформації; 2) рівень керування навчальною діяльністю; 3) спосіб організації; 4) необхідність забезпечення опорами; 5) наявність/відсутність ігрового компонента.

З точки зору спрямованості навчальної діяльності на прийом або видачу інформації ми включили до нашої системи *рецептивні, репродуктивні (рецептивно-репродуктивні) та рецептивно-продуктивні* вправи.

За ступенем керування наші вправи будуть *повністю керовані, частково керовані та з мінімальним керуванням* [7, с.4].

За способом організації вправи можуть бути різноманітними: *індивідуальними* (особливо на стадії читання), *парними, груповими або фронтальними* на стадіях передчитання або післячитання.

Щодо необхідності забезпечення опорами у нашій системі вправ на стадії читання та передчитання будуть домінувати вправи з природними опорами (текстові елементи, самі тексти, ілюстрації, малюнки, таблиці, графіки до них, тощо), оскільки вони природно розкривають та ілюструють його зміст [5, с. 109]. Однак у процесі навчання читання також можливе використання штучних опор, до яких належать різні коментарі, примітки, пояснення іншомовних реалій, що будуть подаватися внизу сторінки, у глосаріях, тощо.

Нарешті за наявністю/відсутністю ігрового компонента розрізняють вправи з *рольовим ігровим компонентом, нерольовим ігровим компонентом, без ігрового компонента* (О. Тарнопольський). Адаптуючи погляд О. Тарнопольського, зауважимо, що на стадії передчитання малоймовірні вправи з рольовим ігровим компонентом, однак можливий нерольовий ігровий компонент для більшої привабливості та вмотивованості вправ. На стадії читання ігровий компонент не доцільний. На стадії післячитання цілком можливі та доцільні вправи з рольовим ігровим компонентом (рольова гра на основі прочитаного тексту).

Наступним кроком створення системи вправ є визначення видів вправ, які виконуватимуть студенти у процесі поетапного навчання професійно-орієнтованого читання. Оскільки види вправ відображають дії студентів на певній стадії навчання читання англомовних публіцистичних статей, вважаємо за доцільне розглянути їх у поетапному навчанні читання.

На *вступному мотиваційному* етапі відбувається формування мовних навичок читання публіцистичних статей і підготовка до читання текстів. На цій стадії студенти виконують вправи для формування лексико-граматичних і стилістичних навичок читання, а також для підготовки до читання автентичної фахової періодики. До них належать такі типи вправ: *рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, повністю і частково керовані, із штучно створеними та природними опорами; вправи в основному не містять ігрового компоненту або включають нерольовий ігровий компонент*. Студенти виконують такі види вправ і завдань на: вибір значення терміну, що відповідає змісту та контексту; заповнення пропусків у тексті словами та словосполученнями з наданого списку; заповнення пропусків у тексті відповідними за змістом і контекстом словами та словосполученнями (без наданого списку); підбір синонімів (антонімів) до виділених слів і словосполучень;

розкриття дужок, ставлячи слова та словосполучення у потрібну граматичну форму; заповнення пропусків словами у потрібних граматичних формах; заміна слів, що належать до різних мовних стилів; визначення тематики статті за її структурними елементами (заголовком, підзаголовком, першим абзацом); вибір правильної відповіді, що відповідає змісту абзацу (уривку); обговорення проблем, висвітлених у статті, користуючись графічними опорами.

На *операційно-пізнавальному* етапі навчання читанню фахової публіцистики студенти-міжнародники виконують підготовчі вправи та (перед)мовленнєві завдання, а саме: рецептивні, рецептивно-репродуктивні, з частковим і мінімальним керуванням, без ігрового компоненту, зі штучно створеними та природними опорами. На цій стадії домінуватимуть такі види вправ і завдань на: вибір слів, що можуть бути ключовими для розкриття загального змісту статті; визначення основних і другорядних поданих фактів статті; виявлення смислових опор у кожному абзаці тексту; прогнозування змісту статті з опорою на текстові елементи; співставлення початку речення з його кінцівкою; співставлення анотації статті з її змістом; скорочення тексту зі збереженням головного змісту; заповнення тексту власними/поданими реченнями, що пропущені; формулювання відповідей на запитання до загального змісту статті.

Розглянемо види вправ, що виконуватимуться студентами на *контрольно-оціночному* етапі. На цьому етапі, як вже було зазначено, відбувається контроль розуміння студентами публіцистичного тексту, оцінювання та інтерпретація інформації. На даній стадії студенти-міжнародники виконуватимуть мовленнєві завдання, що формують уміння розуміння та інтерпретації прочитаного. Студентам пропонуються такі види завдань: формулювання усних/письмових відповідей на запитання; написання анотації до тексту; написання реферативного перекладу прочитаного тексту; обговорення проблем, висвітлених у тексті, у різних режимах (у тому числі у формі рольових ігор); написання доповідей на основі попередньо прочитаних текстів; написання резюме.

Таким чином, ми дали загальну характеристику системи вправ для навчання студентів факультетів міжнародних відносин читанню англомовних публіцистичних статей на економічну тематику, визначили основні вимоги до вправ, виділили основні критерії для відбору типів і видів вправ та провели поетапний аналіз типів і видів вправ відповідно до формування навичок і вмінь.

Література:

1. Берман И.М., Бухбиндер В.А. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. – К.: «Вища школа», 1977. – 174 с.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
3. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высш. шк., 1987. – 207 с.
4. Вдовіна Т.О. Модель навчання майбутніх учителів іноземної мови читання художніх текстів в аспекті міжкультурного спілкування//Іноземні мови. – 2004. - №4. – с. 34-35
5. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Навчальний посібник. – К: Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.
6. Рогова Г.В., Мануэльян Ж.И. Методика работы над текстом в старших классах средней школы. – Иностранные языки в школе. – 1973. - № 5. – с. 28-41
7. Склярченко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь//Іноземні мови. – 1999. - №3, с. 3-7
8. Царькова В.Б. Типологические признаки речевых упражнений //Иностр. яз. в школе. – 1980. - №3. – с. 46-50
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., Политиздат, 1975. – 302 с.
10. Проблеми сучасного підручника: Збірник наукових праць/Редкол. К., Педагогічна думка, 2003. – Вип. 3. – 344 с.

11. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

Обґрунтовано необхідність створення системи вправ для навчання професійно орієнтованого читання на основі аналізу основних труднощів мовного та психологічного характеру. На підставі вивчення низки документів визначено основні уміння, якими повинен володіти фахівець з міжнародних економічних відносин, здійснюючи діяльність професійно орієнтованого читання. Визначено структуру методичної системи, критерії підбору необхідних вправ та завдань, а також проведено їх класифікацію. Висунуто пропозиції щодо ефективної організації процесу навчання читання.

Ключові слова: навички та уміння, система вправ, завдання

Обоснована необходимость создания системы упражнений для обучения профессионально ориентированному чтению на основании анализа основных трудностей языкового и психологического характера. На основании изучения ряда документов определены основные умения, которыми должен владеть специалист по международным экономическим отношениям, осуществляя деятельность профессионально ориентированного чтения. Определена структура методической системы, критерии подбора необходимых упражнений и заданий, а также осуществлена их классификация. Выдвинуты propositions относительно эффективной организации процесса обучения чтению.

Ключевые слова: навыки и умения, система упражнений, задания

The necessity of creating the system of exercises for ESP reading is proved on the basis of the analysis of the main linguistic and psychological difficulties. After studying a number of documents, the main skills, which a specialist in international economic relations ought to possess while reading professional texts, were determined. The structure of the methodical system, criteria of selecting necessary exercises and tasks are defined and classified as well. Suggestions how to improve the effectiveness of the educational process are made.

Key words: skills and abilities, system of exercises, tasks

УДК 378
ББК 74.58

І.Г. Герасимова
м. Вінниця, Україна

ГЕНДЕРНА СКЛАДОВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ (МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ)

Прагнення України до євроінтеграції зумовлює пріоритетний характер розвитку освіти та її модернізацію у контексті європейських вимог. Складовою цих процесів є демократизація як основа економічних і соціальних перетворень, що має забезпечити досягнення прогресу в усіх сферах життєдіяльності суспільства. Розбудова держави на засадах демократії передбачає забезпечення рівності прав і свобод кожної людини та громадянина. До числа таких прав належить і право гендерної рівності, що передбачає соціальну рівність можливостей чоловіків і жінок. Тому демократизація та гуманізація стають неодмінними тенденціями розвитку суспільства в цілому та системи освіти зокрема.

Актуальність гендерних перетворень зумовлена соціально-економічними процесами, що відбуваються у суспільстві. Проте на шляху їх упровадження постають явища суспільної свідомості, що виявляються у патріархальних традиціях, упередженнях, стереотипах, які мають культурно-історичний характер і становлять значну перешкоду як економічним перетворенням у суспільстві, так і індивідуальній самореалізації особистості. Поява суспільних проблем гендерного характеру пов'язана також із особливостями розвитку виробництва, яке тривалий час ґрунтувалося на фізичному ресурсі працівників, тому ними, були переважно чоловіки. Сучасний стан розвитку суспільства розвинутих країн характеризується як постіндустріальний чи інформаційний, де визначальним стає інтелектуальний потенціал особистості.

Саме в постіндустріальному суспільстві, де домінує інтелектуальна, а не фізична праця, особливого значення набуває інформація, значення жінок як соціальної групи зростає. Швидкі зміни технологій призводять до змін соціуму, вимагають повноцінної участі суспільства у цих процесах. Важливо не те, хто запропонував ідею, важливо те, хто її реалізує. Важливими є швидка реакція на зміни та гуманістична позиція [1].

Соціальні перетворення, що пов'язані зі стрімкою інформатизацією суспільства, стають ще більш важливими тому, що «результати досліджень, проведених найвищими авторитетами світової економічної науки, Нобелівськими лауреатами (такими, як К. Ерроу, В. Леонтьєв, Р. Лукас, А. Льюїс, Д. Тойнбі та ін.), свідчать: принципові положення економічної політики країн, що перебували у стані занепаду й успішно подолали його, були подібними, незважаючи на національні та історичні відмінності» [2, с.69]. Автори монографії зазначають, що невід'ємною складовою успішних реформ в усіх країнах був випереджувальний розвиток інтелектуального потенціалу. Саме людський інтелект стає безпосередньою і головною продуктивною силою постінформаційної доби.

Усе зазначене, а також необхідність випереджувального розвитку освіти, зумовлює необхідність відповідної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в суспільстві інформаційного типу, де соціальне становище чоловіків і жінок має визначатися їхніми інтелектуальними можливостями, а не традиціями.

Актуальність розв'язання проблем гендерного характеру у суспільстві, зокрема через систему освіти вже певний час знаходиться у колі наукових інтересів як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Серед тих, хто досліджував ці питання – М. Кімел, Л. Альтюссер, П. Бордо, К. Роулстон, Р. Хол, Б. Сендлер, Д. Спендер, Р. Дім, А. Мішель, Е. Келлі, П. Мехоні, М. Стенворт, К. Джонс, Л. Смоляр, Н. Кутова, В. Єремєєва, Т. Хризман, Г. Бреслав, Б. Хасан, І. Костікова, Ю. Градскова, Н. Пуліна, Н. Митрофанова, О. Луценко, О. Вороніна, Л. Штильова, І. Клецина, С. Матюшкова, Н. Смирнова, Л. Шолохова, М. Олив'яна, О. Шнир'ова та ін.

Незважаючи на певний інтерес до гендерної проблематики, особливості введення гендерного компоненту у психолого-педагогічну підготовку студентів магістратури непедагогічних спеціальностей розглянуто не повною мірою, що і зумовлює постановку проблеми, якій присвячена дана стаття.

Необхідно звернути увагу на певні особливості психолого-педагогічної підготовки студентів магістратури непедагогічних спеціальностей. Перш за все, вона є передумовою підготовки майбутніх фахівців найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня до науково-педагогічної діяльності. Проте дисципліни психолого-педагогічного напрямку не становлять основу їхньої професійної підготовки і далеко не завжди сприймаються студентами як такі, що входять до кола їхніх безпосередніх інтересів. Тому однією з важливих проблем, що постає у процесі організації навчання стає проблема мотивації до опанування цих дисциплін. По-друге, за умови значної кількості публікацій у науковій літературі, що присвячені розв'язанню проблем гендерного характеру в освіті і через систему освіти, при наявності наказу Міністерства освіти та науки України №839 від 10.09.2009 р. «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту», на виконання постанови Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2006 р. № 1834 «Про затвердження Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року» та з метою впровадження гендерних підходів в освіту, введення гендерної проблематики у навчальний процес ВНЗ залишається невирішеною проблемою. До цього часу введення гендерного компонента у викладання дисциплін соціально-гуманітарного спрямування ґрунтується, переважно, на особистому інтересі окремих викладачів до самої проблематики. До того ж, Зовсім не однозначно подібна ініціатива сприймається колегами, керівниками відповідних кафедр, адміністрацією ВНЗ. На нашу думку, це один із факторів, що сприяє гальмуванню

процесу вирішення проблем гендерного характеру, який більшою мірою залишається лише на папері, а реальних кроків у цьому напрямі ще небагато.

Необхідним є усвідомлення того, що явища суспільної свідомості, гендерної зокрема, становлять значну перешкоду на шляху розв'язання гендерних проблем. Тому їх вирішення вимагає системного підходу та має охопити всю систему організації навчально-виховної діяльності у ВНЗ. А введення гендерного компонента у психолого-педагогічну підготовку студентів магістратури є одним із кроків на цьому шляху. Особливої важливості набуває проблема розробки методики впровадження його в процес навчання студентів магістратури.

Досвід викладання дисциплін психолого-педагогічного напрямку студентам магістратури у Вінницькому національному аграрному університеті дозволяє нам зауважити, що обговорення проблем гендерного характеру завжди викликає неабиякий інтерес у студентів. Проте далеко не завжди усвідомлюється як соціальна проблема, а сприймається тільки на рівні міжособистісних відносин між представниками різної статі. Такого роду обмін думками відбувається у студентів під час консультацій, у межах самостійної роботи, коли обговорюються гендерні аспекти проблем, що виносяться на самостійне опрацювання. Наприклад, розглядаючи історію становлення педагогіки, ми звертаємо у вагу на те, що нині педагогічною діяльністю в суспільстві займаються переважно жінки, а історія педагогіки складається переважно з наукових робіт, авторами яких є чоловіки. Виникає запитання - чому? Саме на нього намагаються відповісти студенти, а для цього їм необхідно проаналізувати особливості розвитку не тільки самої науки, а й розвитку суспільства в цілому та освіти зокрема. Студенти стикаються з традицією роздільної освіти, з цього приводу виникає дискусія про її доцільність чи недоцільність у сучасності. Вже на цьому етапі відбувається усвідомлення неоднозначності і складності проблем гендерного характеру, їх безпосередній зв'язок із економічними та культурними процесами, що відбуваються у суспільстві.

Розглядаючи сучасний стан розвитку освіти, ми звертаємо увагу студентів на існування традиційного розподілу сфер діяльності у суспільстві на «жіночі» та «чоловічі». Саме ця тема дає нам можливість підняти і проблему інтелектуального потенціалу чоловіків і жінок, погляд на який у студентів є досить традиційним. Він відображає існуючі в суспільній думці уявлення про переваги чоловіків у математичних здібностях, на цьому буде ґрунтуватися і розподіл сфер діяльності, наукової зокрема. Ми залишаємо це питання без відповіді, лише актуалізуємо проблему, а її розгляд пропонуємо перенести на наступне заняття, коли після відповідної підготовки студенти самі зможуть відповісти на нього, ознайомившись із літературою з диференціальної та гендерної психології, гендерної педагогіки, теорії гендеру.

Слід зазначити, що в групі завжди виявляється особа, яка проявляє особистий інтерес до проблеми, як потім з'ясовується, це відбувається досить часто тоді, коли вона безпосередньо стикалася з упередженим підходом до розподілу сфер жіночої та чоловічої самореалізації.

Сприятливою для введення гендерного компонента є і тема, що пов'язана з розглядом основних педагогічних категорій. Ми нагадаємо, що магістранти непедагогічних ВНЗ, зокрема в аграрному університеті, саме у магістратурі починають знайомитись із педагогікою вперше. Тому вивчення дисципліни зумовлює розгляд цієї теми. Необхідність усвідомлення суспільної важливості предмету педагогіки дозволяє нам підняти питання про суспільно-історичні особливості виховання, навчання і розвитку особистості, а також освіти. Саме на цьому етапі стає можливим підняти і питання про своєрідність сучасних вимог до виховання юнаків і дівчат в українському суспільстві. Саме семінарське заняття присвячене цій темі, дозволяє нам застосувати елементи тренінгу, де студенти на першому етапі моделюють процес виховання хлопчика і дівчинки. Зазвичай він є досить традиційним і відображає патріархальні погляди, що існують у суспільній гендерній свідомості стосовно особливостей чоловічої та жіночої поведінки з акцентом на жіночність, ніжність, лагідність,

турботливість, поступливість, красу, працьовитість жінок і мужність, силу, сміливість, цілеспрямованість, впевненість у собі, здатність матеріально забезпечувати чоловіків.

На другому етапі заняття ми починаємо обговорення поглядів магістрантів, акцентуючи увагу на необхідності через систему освіти підготувати людину до життєдіяльності в сучасному суспільстві, це по-перше, і по-друге, чи дозволяють сучасні уявлення про традиційне виховання здійснити це. Саме на цьому етапі магістранти самі піднімають питання стосовно людського щастя. Ми ж, у свою чергу, додаємо тему «жіночого» та «чоловічого» щастя, порівняння його спільних і відмінних особливостей. Саме на цьому етапі заняття виникає дискусія студентів, особливо між юнаками та дівчатами, які з одного боку досить часто обмежують людське щастя лише сімейним життям із досить традиційними поглядами на нього – заміжжя, дитина, домашній затишок, благополуччя. Проте є серед дівчат і ті, які хотіли б спочатку досягти економічної незалежності, зробити кар'єру і лише потім вирішувати питання створення сім'ї. Проте саме юнаки досить неоднозначно ставляться до прагнення дівчат щодо професійної самореалізації, значна частина з них вважає, що робота для жінок – це незначний додаток до виконання сімейних обов'язків, певна можливість поспілкуватися. А їхній заробіток нічого не важить у сімейному бюджеті. Поєднання ж кар'єри і сім'ї взагалі неможливе – вважає більшість юнаків. У цьому також відображається стереотипний погляд на жіночу самореалізацію. А думка про те, що це питання жінка має вирішувати сама в залежності від власних прагнень і бажань, викликає здивування. Саме з цього аспекта проблеми і виникає бурхливе обговорення.

Зазвичай ми припиняємо обговорення цієї теми і пропонуємо повернутися до неї у позанавчальний час, організувати «круглий стіл». В якості інформації до роздумів пропонуємо розглянути долі успішних людей – чоловіків і жінок та відповісти на питання – чи дійсно професійна кар'єра виключає сімейне щастя, а суспільний і професійний успіх супроводжується самотністю? У цьому контексті ми пропонуємо студентам висловити свої думки і стосовно питання можливості в сучасних умовах тільки одному члену родини, чоловікові, забезпечити сім'ю матеріально. Природно піднімається питання про безоплатну домашню роботу жінок, їхнє подвійне навантаження, про сучасні проблеми виховання, яке здійснюється переважно жінками тощо. Але не тільки «жіночі» проблеми піднімаються у процесі обговорення, питання про тривалість життя українських чоловіків і фактори, що призводять до цього, а також те, що на початку ХХ століття аналогічна статистика була зворотною ми лише актуалізуємо. Відповіді студенти будуть шукати самі, ми лише здійснюємо допомогу в напрямі пошуку літератури відповідного характеру.

Враховуючи те, що складовою психолого-педагогічної підготовки студентів магістратури непедагогічних спеціальностей є їхня підготовка як потенційних кураторів, ми таким чином актуалізуємо і напрями їхньої майбутньої виховної роботи зі студентами. Саме у такий спосіб, на нашу думку, потенційна вихована робота набуває для магістрантів реального змісту. Бо актуальні питання адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у ВНЗ, особливо побутового характеру, налагодження міжособистісного спілкування студентів, проблеми формування колективу групи крізь призму існування гендерних упереджень виявляються досить яскраво.

Крізь гендерні проблеми ми розглядаємо організацію процесу виховання, його завдання на сучасному етапі розвитку суспільства та особливості управління ним. Особливого забарвлення гендерна тематика надає підготовці студентів до сімейного життя.

Значна увага у психолого-педагогічній підготовці студентів магістратури непедагогічних спеціальностей відводиться організації процесу навчання. Вже аналіз методологічних підходів до підготовки майбутніх фахівців дає можливість їх розгляду крізь призму гендеру. Особливо сприятливим він є для розкриття особистісного, діяльнісного, гуманістичного, ресурсного, синергетичного, аксіологічного, компетентнісного підходів, які ми розглядаємо застосовуючи гендерний підхід.

Розглядаючи сутність і структуру навчання у ВНЗ ми спершу з'ясуємо особливості мотивації студентів до навчання, при чому магістранти виступають тут як потенційні викладачі, яким, у недалекому майбутньому, належить вирішувати ці завдання. Гендерний чинник у розгляді проблеми мотивації виявляється досить яскраво.

Саме виявлення внутрішніх (суб'єктивних) чинників, що визначає процес навчання, дозволяє нам спрямувати увагу магістрантів на особливості розвитку пізнавальної сфери, попереднього досвіду і саме у цьому контексті знову постає проблема мотивації, але вже у гендерному аспекті. Майбутні життєві плани значною мірою впливають на підходи студентів до навчання, в них виявляються й особливості того життєвого досвіду, який вже є у студентів. Він позначається на мотивації навчання юнаків і дівчат, а також виявляється в його результатах.

Гендерний підхід дозволяє нам здійснити і розгляд проблеми змісту навчання. Чи має він бути однаковим для дівчат і юнаків, якщо суспільство традиційно налаштовує жінку на сімейне життя, а чоловіка – на кар'єру? Зазвичай студенти доходять висновку, що сучасний етап розвитку суспільства зумовлює необхідність рівного доступу до освіти і відповідно рівних можливостей для професійної самореалізації жінок і чоловіків, про умовність гендерних упереджень і необхідність їх подолання у процесі організації навчання студентів.

У навчальному процесі відбувається реалізація основних функцій – освітньої, виховної, розвивальної та професійної. Всі вони можуть бути подані з урахуванням їх гендерної складової. Саме гендерна складова, на нашу думку дозволяє усвідомити особливості організації їх успішної реалізації у процесі навчання.

Можливим є також і розгляд закономірностей і принципів дидактики у контексті гендерного підходу. Ми пропонуємо студентам на семінарському занятті розглянути їх через призму гендеру, якщо це можливо. Насамперед, це стосується таких об'єктивних закономірностей як - виховний і розвивальний характер навчання, зумовленість навчання суспільними потребами, залежність навчання від умов, в яких відбувається навчальний процес, врахування реальних можливостей студентів, рівня їх активності. Загальнодидактичні принципи науковості, системності і послідовності, доступності, зв'язку навчання з життям, принцип свідомості та активності у навчанні, наочності, ґрунтовності засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуального підходу та емоційності навчання також можна розкрити, ґрунтуючись на теорії гендеру. Ми вводимо у процес вивчення психолого-педагогічних дисциплін вивчення теорії гендеру як засобу опанування теорією навчання.

Річ у тому, що фахова підготовка студентів магістратури, зокрема в аграрному університеті, є різноспрямованою. При підготовці їх до викладацької діяльності здійснюється загальнопедагогічна підготовка, а врахувати фах майбутніх викладачів для викладача психолого-педагогічних дисциплін достатньо проблематично. Тому засобом психолого-педагогічної підготовки ми, зокрема, обрали теорію гендеру, на прикладі якої, як нам здається, можливо здійснювати підготовку магістрантів як майбутніх викладачів ВНЗ.

Саме у такий спосіб ми пропонуємо студентам продемонструвати своє вміння читати фрагменти лекцій, організувати проведення семінарських, практичних занять, використовувати наочність у навчальному процесі. До того ж гендерна проблематика дозволяє здійснювати підготовку майбутніх викладачів і до використання у навчальному процесі ділових і рольових ігор, дискусій, розгляду проблемних ситуацій тощо. Таким чином ми здійснюємо особистісно-орієнтований підхід до професійної підготовки самих магістрантів, з одного боку, а з іншого – готуємо їх реалізувати його у подальшій педагогічній діяльності.

Організація психолого-педагогічної підготовки студентів магістратури непедагогічних спеціальностей із застосуванням гендерного підходу дозволяє крім активізації навчально-пізнавальної діяльності самих студентів, що вже саме по собі є надзвичайно важливим, здійснювати гендерну просвіту, впливати на стан їх гендерної свідомості.

На особливу увагу заслуговує, у контексті гендерного підходу до психолого-педагогічної підготовки студентів магістратури, розгляд особистісних якостей викладача, що дозволяють йому здійснювати викладацьку діяльність і відповідність цих вимог особливостям виховання чоловіків і жінок у суспільстві. У такий спосіб актуалізується проблема самовиховання майбутніх викладачів. Надзвичайно важливими є те, що магістранти самі роблять такий висновок.

На початку занять ми зазвичай проводимо дослідження стану сформованості гендерної свідомості магістрантів, виявляючи особливості їх поглядів на життя, його сенс, життєві плани, перспективи тощо. Після завершення курсу ми досліджуємо ті зміни, які відбуваються і можемо констатувати їх наявність. Проте слід зазначити, що без системного підходу до процесу формування гендерної свідомості результати не можуть виявлятися яскраво.

Маємо зазначити, що впровадження гендерного підходу у психолого-педагогічну підготовку студентів магістратури непедагогічних спеціальностей насамперед дозволяє активізувати навчально-пізнавальну активність студентів, бо надає їй життєвого смислу та значення. По - друге, означений впливає на стан гендерної свідомості, але вже у цьому контексті - це лише початок роботи, розгляд організації якої виходить за межі даної статті.

Література:

1. Шаронова С. Гендер. Образование. Мобильность/ С.Шаронова // Высшее образование в России. – 2002. - №6. – С.130-134.
2. Україна: інтелект нації на межі століть. Кол. монографія/ Керівник авторського колективу В.К. Врублевський. – К.: Інформаційно-видавничий центр «Інтелект», 2000. – 516 с.

У статті розглядаються методичні особливості застосування гендерного підходу до психолого-педагогічної підготовки студентів магістратури непедагогічних спеціальностей.

Ключові слова: демократизація, інформаційне суспільство, проблеми гендерного характеру, підготовка магістрантів непедагогічних спеціальностей.

В статье рассматриваются методические особенности использования гендерного подхода к психолого-педагогической подготовке студентов магистратуры непедагогических специальностей.

In this article we consider methodological features of using gender approach for pedagogical training of master students of non pedagogical specialities

УДК 378 : 57 : 57.013

Н.Є. Гнатюк
м. Луцьк, Україна

ПРОФЕСІЙНОСПРЯМОВАНА ІНФОРМАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА В ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩІ

Постановка проблеми. Багато сучасних науковців схильні вважати, що нині відбувається активний процес глобалізації, що торкається не лише економіки і політики, а й інших сфер людської діяльності, в якому все більшу роль відіграють сучасні засоби комунікації та інформації. Завдяки розвитку нових інформаційних і комунікаційних технологій втрачають значення державні кордони і визначення територіальної юрисдикції, засновані на географії. Нові технології створюють дійсно міжнародну і незалежну територію діяльності, на якій практично неможливе ефективне застосування того або іншого національного законодавства.

Важливо зазначити, що процес глобалізації співпадає за часом із фундаментальним переходом до інформаційного суспільства, тобто до нового всепланетного співтовариства, заснованого на інформації. Якість життя людини все більшою мірою залежить від оперативного знаходження і використання інформації.

Еволюція інформаційного суспільства спричиняє кардинальні зміни у сфері виробництва та бізнесу, а також загалом у соціальному контексті. Все більше і більше людей стають членами інформаційного суспільства як учні, виробники або споживачі. В усьому світі люди сподіваються, що нові технології призведуть до здоровішого способу життя, великих соціальних свобод, рівня знань і продуктивнішої життєдіяльності. Очевидно, що вже сучасному молодому поколінню доведеться зіткнутися з необхідністю адаптуватися до нового соціального середовища, де не матерія та енергія, а інформація і наукове знання стануть основними чинниками, що визначають і стратегічний потенціал суспільства, і перспективи його розвитку.

Водночас рівень розвитку і використання сучасних технологій у різних країнах визначається не лише станом їх матеріальних ресурсів, а й у значно більшій мірі здатністю даного суспільства створювати, споживати і застосовувати нові знання. Це, в свою чергу, тісно пов'язане з рівнем розвитку освіти. Важливо відзначити, що рушійною силою цих процесів служать інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), завдяки яким наукове знання та інформація визначають нові шляхи зростання і підвищення добробуту і відкривають можливості для ефективнішого викорінювання соціальних проблем.

Тому лідери більшості країн світу, прагнучи підготувати своїх громадян до того, щоб гідно відповісти на виклики XXI століття, заявляють про намір трансформувати свої соціально-економічні системи, оскільки для інформаційного суспільства потрібні громадяни, які володіють необхідними знаннями і технологіями.

Постійні зміни в техніко-технологічному оснащенні і структурі всіх сторін виробництва і життєдіяльності людини зумовили потребу у фахівцях, здатних плідно жити і працювати в динамічних умовах інформаційного суспільства [5]. В інформаційному суспільстві домінуючим видом діяльності стає інформаційна діяльність, що полягає в збиранні, обробці, продукуванні, передаванні і використанні інформації. Ця вельми непроста діяльність носить інтелектуальний характер. Зважаючи на наростаючі потоки інформації, оптимізація інформаційної діяльності можлива за рахунок розробки і використання комп'ютерних засобів – як технічних, так і програмних. Підготовка фахівця до неперервної інформаційної діяльності, заснована на усвідомленому узагальненому виборі і передбаченні, має стати основною метою професійної освіти, яка покликана оптимально готувати індивідів до ефективної професійноспрямованої інформаційної діяльності в суспільстві, у тому числі й до раціонального використання систем обміну інформацією.

Аналіз наявних досліджень проблеми. Інформаційна діяльність як основна в епоху розвитку інформаційного суспільства визнається багатьма науковцями (Т. Аверьянова [1], В. Уханов [8] та ін.). Можливості ресурсів мережі Інтернет для використання в навчальному процесі визначені Г. Козлаковою [3], В. Солдаткіним [7] та іншими, інформаційне середовище як умова нового буття розглядається В. Кременем [4] та іншими.

Невирішені аспекти проблеми. Незважаючи на визнання особливої ролі інформаційної діяльності в розвитку інформаційного суспільства, проблема організації професійно орієнтованої інформаційної діяльності студентів у Інтернет-середовищі ще не стала предметом широкого вивчення.

Мета статті – довести необхідність і визначити принципи організації у ВНЗ професійно орієнтованої інформаційної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науковий і технічний прогрес, глобальне розповсюдження технологій, що створюються в найбільш розвинених країнах світу, служать одним із головних доказів на користь провідної ролі освіти в XXI столітті. Освіта, за висловленням Г. Ібрагімова, – це сила, що стабілізує розвиток інформаційного суспільства

[2]. Залишаючись відносно автономною по відношенню до інформаційного середовища, сфера освіти знаходиться у низці найбільш консервативних соціальних систем. Але в даній ситуації вона має служити стабілізуючим чинником, балансууючою силою між інформаційним вибухом і насиченням інформаційних потреб особистості.

Мета сучасної системи освіти – дати людині необхідні знання і вміння, професійні компетенції, професійну культуру і світогляд, заснований на розумінні тенденцій розвитку людського суспільства, а також створити умови самовизначення місця і ролі конкретної людини у інформаційному суспільстві.

У ХХІ столітті особливо затребувані знання і вміння, які дозволяють не лише одержувати ґрунтовні фундаментальні знання, а й розвивають ті особистісні компетенції, що дозволяють людині реагувати адекватно і швидко на мінливість і нестійкість соціальної реальності. Тобто особливої значущості в сучасному суспільстві набувають особистісні компетенції людини, що стосуються способів дії і мислення, які, без сумніву, формують соціальну природу людини і специфіку конкретного суспільства.

Інформатизація освіти виступає як стратегічно важливий напрям розвитку суспільства, будучи необхідною умовою вирішення найважливіших проблем не лише теперішнього, а й майбутнього суспільства.

Аксіологічними орієнтирами модернізації сучасної української освіти виступають: фундаменталізація знання, гуманітаризація мислення і неперервність в освіті. Такі орієнтири сприяють подоланню кризового стану в системі «Людина – Суспільство – Освіта – Культура – Наука». Саме ці орієнтири закладені у більшості стратегічних і нормативних документів модернізації української освіти, у тому числі й у освітніх стандартах і документах, що модернізують структуру української освіти як соціального інституту (згідно з Болонською конвенцією).

Методики навчання і розвитку, соціальні і професійні вимоги, глобалізація комунікативних, економічних і політичних проектів, пов'язаних з побудовою нового суспільства, – все це сильно залежить від рівня залучення ІКТ в освітній процес. Інакше суспільству загрожує хронічне відставання в цих галузях і, по суті, неспроможність у вирішенні тих завдань, які ставить перед нами ХХІ століття.

Нині уряди і наукові співтовариства більшості країн прикладають величезні зусилля до модернізації наявних систем освіти, яка проводиться багато в чому на основі ІКТ, що є ключем до подібної модернізації. У ряді країн ІКТ вважаються основним компонентом у підвищенні якості освіти шляхом внесення змін до навчальних курсів, навчання новим практичним навичкам і розширення змісту знань, що викладаються. В інших країнах ІКТ використовуються переважно для полегшення доступу до освіти різним групам населення, або у вужчих цілях допомоги в самостійному навчанні за допомогою освітніх програм на радіо і телебаченні. Треті країни приділяють основну увагу використанню ІКТ для трансформації умов навчання або задоволення особливих потреб різних категорій учнів [7].

Інформаційно-комунікаційні технології пропонують вражаючі можливості і перспективи застосування в процесі викладання і навчання, підтверджуючи тим самим, що людство знаходиться на порозі освітньої революції, результатом якої стануть кардинальні зміни у всіх галузях людського життя. Нинішній рівень розвитку ІКТ закладає реальний фундамент для створення глобальної системи Інтернет-навчання, що допомагає людям створити відкрите інформаційно-освітнє середовище без меж.

Сучасна Україна також стрімко змінюється відповідно до світових тенденцій становлення інформаційного суспільства. Виросло покоління українців, яке не мислить своє життя без комп'ютерних технологій та Інтернету. З появою всесвітньої мережі Інтернет сучасна людина, як представник виду Homo Sapiens, на рубежі ХХ-ХХІ століть, фактично, перетворюється на унікальний новий вид – Homo Cyberus, а психолого-педагогічна наука збагатилася появою інноваційного соціально-педагогічного феномена – процесу

кіберсоціалізації людини. Термін кіберсоціалізація введений у науковий обіг російським науковцем В. Плешаковим у 2005 році [6].

Він визначає кіберсоціалізацію людини як локальний процес якісних змін структури особистості, що відбувається в результаті соціалізації людини в кіберпросторі віртуального соціалізуючого Інтернет-середовища, тобто в процесі використання його ресурсів і комунікації з віртуальними агентами соціалізації, що зустрічаються людині в глобальній мережі Інтернет (насамперед, у процесі листування по e-mail, на форумах, у чатах (мається на увазі IRC (Internet Relay Chat), блогах, інтернет-пейджерах, телеконференціях і online-іграх).

У процесі кіберсоціалізації, а саме виходячи з специфіки впливу чинників кіберпростору Інтернет-середовища (як, одночасно, мега- і мезофактора соціалізації) на процес соціалізації особистості, у людини виникає низка нових очікувань і інтересів, мотивів і цілей, потреб і установок, а також форм психологічної і соціальної активності, безпосередньо пов'язаних із кіберпростором – цим новим життєвим простором людини.

Кажучи про позитивні сторони, привнесені Інтернет у систему освіти, необхідно відзначити, насамперед, що Інтернет є багатющим джерелом довідкових матеріалів і даних, необхідних для використання в усіх видах освітньої діяльності, – безпосередньо у викладанні, управлінні освітніми системами і в науково-методичній роботі.

До найбільш важливих переваг у сфері запиту інформації, що надаються Інтернет, слід віднести збільшення доступності довідкових матеріалів і даних для всіх категорій користувачів. Інтернет є достовірно відкритою технологією, що дозволяє користувачам з будь-якими апаратними і програмними засобами витягувати з мережі необхідну інформацію незалежно від місця знаходження баз даних і знань. Тим самим, у рамках національних освітніх систем долається нерівномірність розподілу інформаційних баз, зазвичай сконцентрованих у великих центрах.

Не можна не згадати і про те, що об'єднання інформаційних ресурсів різних країн і регіонів призводить не лише до підвищення доступності, а й до кількісного зростання та якісної різноманітності інформації, не вимагаючи від кожної освітньої установи або користувача придбання й обслуговування дорогого і складного устаткування, необхідного для розміщення великих обсягів інформації. Інтернет-системи дозволяють зберігати масу інформації різноманітного типу. У зв'язку з цим більшість дослідників згодна з тим, що потенційно найбільш багатим джерелом інформації в Інтернет можуть стати не розрізнені та орієнтовані на вузькі предметні галузі знань бази даних і знань, а комплексні віртуальні бібліотеки. Саме віртуальні бібліотеки стають джерелом інформації, до яких найчастіше звертаються студенти.

Цифрова форма подання інформації в Інтернет і продуктивність устаткування, що постійно зростає, зробили можливою обробку і розповсюдження в мережі не лише текстів, а й аудіозаписів, зображень і відеофільмів, тому віртуальні бібліотеки Інтернет поступово трансформуються в мультимедіа, або цифрові, бібліотеки.

Водночас, використання Інтернет як джерела інформації пов'язане з низкою проблем. Найбільшою перешкодою в одержанні даних будь-якого типу з мережі для викладачів, і, особливо, для студентів є проблема навігації, що полягає в недостатній функціональності (а в деяких випадках і в повній відсутності) засобів і систем опису і каталогізації. Похідною від вищезгаданої проблеми може розглядатися проблема «когнітивного перевантаження» – невиправдана велика кількість часу, необхідна для вивчення функцій управління системою і можливості ухвалення рішень про подальший маршрут проходження в мережі, яку можна вважати негативним наслідком інформаційної надмірності Інтернет.

Під час подорожі в мультимедіа середовищі можливостей додаткових чинників навчання потенційно більше, ніж якщо студент просто читає текст або слухає запис. Проте, існує небезпека того, що саме багатство і різноманітність вибору можуть призвести до когнітивного перевантаження. Впливає на виникнення когнітивного перевантаження і відсутність необхідних навичок навігації у більшості користувачів, викорінюванню чого не сприяє інтерфейс багатьох

баз даних і знань, що не передбачають підсистему самонавчання користувачів. Проведені емпіричні дослідження показали, що відсутність навичок навігації в умовах когнітивного переважання є первинною, стартовою проблемою для більшості студентів, що відштовхує їх уже на самому початку від подальших, змістових етапів освітнього процесу в Інтернет.

Школярі, які вступають до ВНЗ, здебільшого є користувачами, володіють уміннями і знаннями роботи з програмними продуктами, використовують інформаційне поле Інтернету, володіють інструментальним апаратом доступу до будь-якої інформації і її технічної обробки. Проте саме тут виявляються недоліки в якості їх навчання. У більшості не розвинені навички системного мислення і осмислення одержаної інформації, тобто вони не володіють навичками і вміннями, що необхідні для освіти впродовж усього свого життя, навичками й уміннями перетворення інформації в привласнене знання. На жаль, тільки 30% першокурсників уміють працювати з літературними джерелами і періодичними виданнями. Більшість користується готовими рефератами та іншою інформацією з інформаційного поля Інтернету, безладно компілюючи її. Їм не вистачає системного мислення, надпредметних компетенцій і вмінь, затребуваних як для якісної реалізації в сучасному світі окремої людини, так і для розвитку сучасного суспільства. Розвиток і формування вищевикладених якостей особистості майбутнього фахівця неможливий без фундаментального предметного знання і цілісного світогляду, а також без системного підходу до вирішення загальноосвітніх завдань.

На порозі XXI століття розвиток Інтернет перетворився на чинник глобального значення, що відкриває нові перспективи вдосконалення світової освітньої системи. Це відображається як на технічній оснащеності освітніх установ, їх доступі до світових інформаційних ресурсів, так і на використанні нового вигляду, методів і форм навчання, орієнтованих на активну пізнавальну діяльність студентів, навчання в співпраці тощо.

Завдяки засобам нових ІКТ з'явилася нова технологія навчання, а саме – Інтернет-навчання. При такому дистанційному навчанні студент і викладач просторово розділені один від одного, але при цьому вони можуть знаходитися в постійній взаємодії, організованій за допомогою особливих прийомів побудови навчального процесу, форм контролю, методів комунікації за допомогою електронної пошти та інших технологій Інтернет, а також організаційно-адміністративних заходів, що спеціально здійснюються. Стрімкий розвиток ІКТ, Інтернет, їх проникнення в систему освіти на всіх рівнях усе більше переконує нас у тому, що самі по собі ІКТ не в змозі вирішити головного завдання освітнього процесу: підвищення якості освіти. Для цього необхідні нові методичні і навчальні матеріали, широкий інформаційний обмін у сфері використання інформаційних і комунікаційних технологій, Інтернет у навчальному процесі, масштабна підготовка і перепідготовка викладачів усіх рівнів системи освіти.

З метою інтенсифікації професійної підготовки майбутніх фахівців, яким доведеться працювати в умовах інформаційного суспільства, що розвивається швидкими темпами, пропонуємо у ВНЗ організовувати навчальний процес з дотриманням принципу інформаційно-діяльнісного засвоєння навчального матеріалу та принципу інтелектуалізації творчості. Принцип інформаційно-діяльнісного засвоєння навчального матеріалу передбачає різні способи роботи з інформацією на основі розвитку дослідницького методу: збирання, розподіл, структурування, трансформація значущої інформації, породження нової інформації з тієї, що є. Підвищення інтелектуалізації творчості студентів передбачає освоєння нових умінь (робота з довідковою літературою, пошук потрібних відомостей у заданій ситуації, переробка їх на основі систематизації, класифікації, комбінування, синтезу та ін.).

Висновки. Однією з тенденцій розвитку системи освіти є використання в навчальному процесі матеріалів, що розміщені в мережі Інтернет. Ресурси та функції мережі Інтернет розширюються надзвичайно швидкими темпами. Проте вдосконалення програмних і технічних характеристик засобів доступу до інформації не вирішує, а, навпаки, часто

ускладнює процес відбору релевантної (відповідної) інформації. Пояснюємо це тим, що студенти і викладачі не завжди підготовлені до використання можливостей мережі Інтернет.

Тому одним із завдань професійної освіти є навчання студентів здійснювати результативний пошук інформації, що потребує від них знань про способи її представлення в електронному вигляді, технології збереження та передавання через комунікаційну мережу Інтернет. Майбутні фахівці мають навчитися орієнтуватись в інформаційному просторі мережі Інтернет, ознайомитись із механізмами пошуку інформації в тематичних каталогах та індексних базах даних, навчитися використовувати пошукові інструменти для організації пошуку в базах даних, будувати пошукові запити і правильно оцінювати знайдену інформацію, уточнювати пошуковий запит, вміти за результатами пошуку одержувати потрібну інформацію з першоджерел.

До **напрямів подальших досліджень** відносимо підготовку викладачів до організації професійно орієнтованої інформаційної діяльності студентів.

Література:

- 1.Аверьянова Т.А. Информационные технологии обучения как фактор формирования информационной деятельности / Т.А. Аверьянова // Современные технологии образования: сб. науч. тр. 3-й межрегион. заоч. науч.-практ. конф. – Магнитогорск : МаГУ, 2005. – С. 3-5.
- 2.Ибрагимов Г.И. Педагогические технологии в средней профессиональной школе /Ибрагимов Г.И. // Технологии обучения: сущность, опыт применения и проблемы развития. – М., 1997. – 12 с.
- 3.Козлакова Г.О. Використання засобів Інтернет у навчальному процесі / Г.О. Козлакова //Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія.– Вінниця: РВВ ДП «Державна картографічна фабрика», 2001. – Вип.5. – С.39-41.
- 4.Кремень В.Г. Інформаційне середовище як умова нового буття / В.Г. Кремень // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : Збірник наукових праць. Частина 1. / За ред. М.М.Козяра та Н.Г.Ничкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С.3-7.
- 5.Мухаметзянова Г.В. Научное обеспечение развития системы среднего профессионального образования / Мухаметзянова Г.В. – Казань: ИСПО РАО, 1999. – 62 с.
- 6.Плешаков В. А. Виртуальная социализация как современный аспект квазисоциализации личности / Плешаков В. А. // Проблемы педагогического образования. Сборник научных статей. Вып. 21. /Под ред. В. А. Сластенина, Е. А. Левановой. – М.: МПГУ – МОСПИ, 2005. – С.48-49.
- 7.Преподавание в сети Интернет: Учеб. пособие / Отв. редактор В.И.Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003. – 792 с.
- 8.Уханов В.А. Информационная деятельность человека: социально-философский анализ: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук / УрГУ им. А.М.Горького. – Екатеринбург, 1998. – 34 с.

У статті йдеться про підхід до побудови освітнього Інтернет-середовища, що служить для генерації гіпертекстового навчального середовища. Розглядаються сучасні освітні потреби суспільства і перспективи їх вирішення за допомогою організації професійно спрямованої інформаційної діяльності. Подається концептуальний підхід до подання знань для освітнього процесу. Описано принципи для управління знаннями в рамках освітнього Інтернет-середовища, що генерує гіпертекстове навчальне середовище.

Ключові слова: Інтернет середовище, інформаційна діяльність, інформаційне суспільство.

В статье идет речь о подходе к построению образовательной Интернет-среды, которая служит для генерации гипертекстовой учебной среды. Рассматриваются современные образовательные потребности общества и перспективы их решения с помощью организации профессионально направленной информационной деятельности. Подается концептуальный подход к представлению знаний для образовательного процесса. Описаны принципы для управления знаниями в рамках образовательной Интернет-среды, которая генерирует гипертекстовую учебную среду.

Ключевые слова: Интернет среда, информационная деятельность, информационное общество.

This paper provides description of approach to educational internet is an environment development. The system serves for automatic production of hypertext teaching environment. Contemporary educational problems of society are considered. Those problems can be solved by organization of the professionally directed informative activity. Conceptual approach to knowledge representation for educational process is provided here. The paper also describes a principles for management inside of the educational internet is an environment, which generates hypertext teaching environment.

Keywords: The internet is an environment, informative activity, informative society.

УДК 371

Р.С. Гуревич, О.М. Ігнатова
м. Вінниця, Україна

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ПРОБЛЕМИ В НІМЕЧЧИНІ: ЗМІСТ І ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ

Постановка проблеми. В умовах приєднання України до Болонського процесу нас усе більше починає цікавити, що відбувається в освітніх системах європейських країн. Серед них особливе місце посідає Німеччина, оскільки наявність цілої низки земель у цій країні, де діють свої міністерства освіти і науки, а також особливості змісту і реалізації освітніх проектів і програм вимагає значний інтерес у науковців і педагогів-практиків в Україні.

Метою цієї статті є аналіз освітніх новацій і особливостей їх реалізації в системі неперервної освіти Німеччини, в тому числі професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. У Німеччині нині реалізуються деякі освітні інноваційні програми європейського рівня, загальнонімецького, на рівні певної землі, а також програми для дівчат і жінок.

До першої групи відносяться програми, що виконуються в рамках таких великих європейських освітніх проектів, як Socrates, Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtwig, Jean Monnet.

У 2007 р. стартувала інноваційна програма країн Євросоюзу Socrates, спрямована на вдосконалення системи неперервної освіти і розрахована на сім років — до 2013 р. Об'єм фінансових коштів, що виділяються на її реалізацію, складає 7 млрд. євро.

Програма Comenius спрямована на вдосконалення шкільної освіти за рахунок:

- розвитку партнерських відносин між школами і підвищення мобільності учнів;
- підвищення кваліфікації викладачів за кордоном;
- розвитку різновекторних проектів, що включають підвищення кваліфікації викладачів, удосконалення навчальних програм, методичних рекомендацій;
- створення мережеских програм;
- Twinning (розширення Інтернет зв'язків між школами країн Європи).

Програма Erasmus спрямована на вдосконалення системи вищої освіти і розвиток наукової роботи в університетах.

Leonardo da Vinci — програма професійної освіти. Вона передбачає:

- підвищення мобільності громадян Європи (мається на увазі стажування на зарубіжних підприємствах або в навчальних закладах);
- розвиток двох- і багатосторонніх партнерських взаємин між навчальними закладами системи професійної освіти;
- розробку і реалізацію багатосторонніх проектів з основним опертям на передавання інноваційного досвіду;
- створення тематичних мереж. Grundtwig — навчання впродовж усього життя, навчання дорослих. Ця програма передбачає таке:
 - політична співпраця й інновації, зокрема, обмін педагогічними кадрами (розвиток колишньої програми ARION);
 - удосконалення мовної підготовки;
 - розвиток і впровадження інформаційно-комунікаційних технологій;
 - популяризацію інноваційних досягнень за рахунок мережевого впровадження.

Програма Jean Monnet розрахована на цільові групи учених, створення освітніх установ європейського рівня, а також європейських наукових об'єднань.

Учасниками вказаних програм є:

- школярі, студенти, учні системи професійної освіти, дорослі, які підвищують свою кваліфікацію;
- викладачі, наставники виробничого навчання;
- зацікавлені в підсумках підготовки персоналу учасники ринку праці;
- навчальні заклади або організації, що задіяні в процесі неперервної освіти;
- посадові особи та відомства на місцевому, регіональному і національному рівні, в компетенції яких знаходяться питання розробки і реалізації політики у сфері освіти;
- підприємці, соціальні партнери й інші організації всіх рівнів, у тому числі об'єднання працедавців і торговельно-промислові палати;
- організації, що надають консалтингові послуги у сфері неперервної освіти на європейському просторі.

У Німеччині виконання цих програм покладене на Головний комітет Федерального інституту професійної освіти, котрий також є основним консультантом федерального уряду Німеччини з усього спектру питань професійної освіти. Як члени до складу Головного комітету входять уповноважені представники союзу працедавців, профспілок, федеральних земель, а також федерального уряду (кожна із сторін має в своєму розпорядженні 16 голосів).

У складі Інституту є підрозділ Національне агентство, яке спільно з Головним комітетом опікується реалізацією програм, а також контролем за витрачанням засобів, що виділяються в рамках європейських освітніх програм. Станом на 01.06.2008 р. у Німеччині в рамках реалізації європейських програм в 78 проектах було задіяно 71 освітню установу.

Так, наприклад, для участі в програмі Comenius (загальний обсяг фінансування – 1,85 млрд. євро) необхідна наявність як мінімум трьох шкіл з різних країн, що працюватимуть спільно не менше трьох років. Учні, які беруть участь у проекті, проведуть за обміном в одній зі шкіл-партнерів не менше двох тижнів. Напередодні поїздки протягом не менше шести тижнів вивчаються й обговорюються особливості навчання в партнерській школі, встановлюються інтернет-контакти між конкретними учнями. Після закінчення проекту готується двох- або трьохмовний підсумковий документ.

У ньому відбиваються інноваційні переваги проекту, що можуть бути використані аналогічними освітніми установами в країнах Європи. Про подробиці участі в європейському проекті керівництво школи може одержати інформацію як у Федеральному інституті професійної освіти (Берлін), так і в міністерстві освіти і науки своєї землі, де є департамент, у завдання якого входить підтримка так званої «біржі з пошуку партнерів в Євросоюзі». Проміжні підсумки виконання європейських програм знаходять своє віддзеркалення в щорічних звітах Федерального інституту професійної освіти [1].

Провідна роль в організації та виконанні освітніх нововведень загальногерманського і рівня конкретної землі, а також програм для дівчат і жінок належить Федеральному об'єднанню німецьких союзів працедавців. Автомобільна і хімічна промисловість, машинобудування і зв'язок – це галузі, в яких Німеччина особливо досягає успіху і які орієнтовані на експорт. Вони характеризуються неухильним розвитком переважно за рахунок постійного впровадження все нових і нових інженерно-технічних розв'язків. На думку керівників об'єднання, в конкурентній боротьбі з іншими країнами-виробниками подібної продукції в майбутньому значну роль гратиме не рівень ноу-хау в країні, а наявність висококваліфікованих інженерно-технічних кадрів. Тому ці галузі надалі будуть відчувати значну потребу в поповненні досвідченими інженерами, природодослідниками, техніками. Можливості цієї категорії фахівців в Німеччині справді безмежні. В зв'язку з цим об'єднання зацікавлене в наявності висококласних викладачів [2].

Не зважаючи на гарні професійні шанси в названих галузях, імідж природничих і технічних наук у країні, як і в нашій країні, не найкращий. У гімназіях, університетах і навіть на підприємствах є думка, що вони надмірно абстрактні і надмірно далекі від реального

життя. Вони сприймаються як занадто «тверді» і відповідно підходять переважно для осіб чоловічої статі. Федеральне об'єднання німецьких союзів працедавців, не бажаючи миритися з такою позицією суспільства, виступає з новими освітніми інноваційними програмами, спрямованими на те, щоб зробити вивчення електротехніки, інформатики, механіки й інших точних наук привабливішим і показати молодим людям, наскільки теоретичні знання цих предметів потрібні в звичайному житті і що вони, незалежно від статі, в змозі засвоїти ці дисципліни.

Об'єднання здійснює нині 18 інноваційних проектів федерального значення, 26 у конкретних землях і 4 проекти для дівчат і жінок. Склад учасників, тематика і терміни реалізації проектів значно різняться.

У числі федеральних інноваційних програм значаться такі:

- Інтернет-портал www.think.ing.de.
- Освітня ініціатива «Хімія».
- MINT-Excellence Center (MINT - скорочення від перших букв деяких професій).
- Спрямована молодь досліджує.
- Розвиваючи математику (www.think.ing.de).
- експеримент — майбутнє.
- Remote Controlled Laboratory.
- Нанотехнологія і школа (підпроект інтернет-порталу www.think.ing.de).
- Science on Stage Deutschland (підпроект інтернет-порталу www.think.ing.de).
- Low Cost - High Tech (Фізика в дитячому саду).
- Інтернет-сторінки як джерела інформації про майбутню професію.
- Пересувні інформаційні стенди про професії металургійної і електротехнічної промисловості.
- Теопрактика (зближення теоретичних і практичних знань в області хімії).
- Тест на професійну придатність за професіями металургійної й електротехнічної промисловості.
- Журнал «Знання і кар'єра».

– Молодь думає про майбутнє. Розгляньмо докладніше найбільш значущий проект «Інтернет-портал www.think.ing.de». Він реалізується з 1998 р. Мета проекту полягає в наданні молоді якнайповнішої інформації про можливість освоєння професії інженера в самих різних галузях промисловості, в її популяризації, зокрема з вказівкою числа осіб, які поступили в навчальні заклади і за професією "інженер" у всіх землях Німеччини.

Програма розрахована на учнів старших класів гімназій, викладачів гімназій, а також організації, що надають інформаційно консультативну допомогу випускникам. Ініціатором проекту виступає Федеральне об'єднання німецьких союзів працедавців. Заходи в рамках проекту спрямовані на підтримку та розвиток інтернет-порталу www.lliinl.ing.de (оновлення новинного ряду, календаря заходів щодо гімназій-учасниць, підтримка форуму в мережі, а також надання безкоштовних матеріалів для освітніх установ про підсумки виконання проекту (їх більше 30).

Крім об'єднання підприємців, співкоординатором проекту є Der Informationsdienst Wissenschaft e. V. (idw-online.de), одна з найбільших інформаційних платформ в Інтернеті, що інформує про життя вищої школи і науку в німецькомовному інтернет-просторі. Понад 700 наукових закладів співробітничать нині з idw-online.de. Взяти участь можуть всі бажаючі освітні установи після відповідної реєстрації в Федеральному об'єднанні. Інститути й університети мають право розповсюджувати інформацію про свої важливі події і планові заходи.

У рамках проекту реалізуються чотири підпроекти, в процесі яких вже виданий перший підручник з нанотехнологій, який можна через портал замовити і сплатити; чотири рази на рік проводяться олімпіади з математики (у вересні – шкільні олімпіади, в листопаді –

регіональні, в лютому – на рівні землі і в травні – федеральна). В рамках підпроєкту Remote Controlled Laboratory є можливим за допомогою Інтернету стежити за фізичними дослідами в різних лабораторіях країни. За допомогою комунікативного принципу RCL (комп'ютерний користувач через Інтернет зв'язується з веб-сервером, на який через веб-камеру поступає сигнал з місця дослідження), учні дістають можливість, наприклад, управляти електростанцією, що працює за допомогою сили вітру. За допомогою веб-камер упродовж 7 днів у тиждень в цілодобовому режимі можна стежити за роботою різних вузлів і агрегатів в наукових лабораторіях Німеччини. Кінцевою метою учасники цього проєкту бачать створення інтернет-мережі, в яку будуть включені всі наукові центри і лабораторії країни. Учасники підпроєкту Science on Stage Deutschland розробили підручник з фізики, в якому наочно і в доступній формі розповідається про всі значущі відкриття в фізичній науці за останні десятиліття.

У цих підпроєктах співкоординатором є Технічний університет в Кайзерслаутерне, суспільний фонд «Молодь досліджує», Фонд Еберхарда фон Кюнхайма, Союз працевлагодотворення металургійної промисловості, Фізичний інститут у Дортмунді, Міністерство науки і освіти землі Північний Рейн-Вестфалія [3].

З 26 програм на рівні землі ми вирішили особливу увагу звернути на програми найбільшої і найекономічно значущої федеральної землі Німеччини – Північний Рейн – Вестфалія, тим більше, що на неї із загального числа виділено 9 програм, зокрема:

- ChemBel.de — інтернет-платформа для викладачів хімії.
- Підвищення кваліфікації викладачів хімії.
- FaWiS — Facharbeit Wirtschaft Schule (кваліфікована робота, економіка, школа).
- Діти хочуть знати.
- Коопераційний проєкт для підсилення викладання природничих дисциплін в основній школі (мається на увазі викладання з першого по V–VI класи).
- Природничонаукові експерименти в дитячих садках і основній школі.
- Природничі науки в дитячих садках.
- Mit MINT zum Beruf (Вибираємо професію машинобудівника, інженера, зв'язківця або техніка).

Як видно вже з назви програм, основне оперття в них робиться на вдосконаленні викладання та підвищення інтересу учнів до природничих дисциплін, і, в першу чергу, до хімії. Це не дивно, оскільки Німеччина з виробництва хімічної продукції посідає третє місце в світі, а з часткою в 12% у всьому експорті вона вважається визнаним світовим лідером у цій галузі. Тільки в одній Європі німецька хімічна промисловість забезпечує зайнятість кожного третього робочого місця.

Земля Північний Рейн – Вестфалія (ПРВ) є головним хімічним регіоном країни: зі 152 млрд. євро щорічного обороту хімічної промисловості всієї Німеччини 55 млрд. євро припадає на цю землю. Понад 400 хімічних підприємств землі надають робочі місця для 107000 осіб. Наукові дослідження в хімічній області йдуть тут повним ходом: від нововведень для автомобільної промисловості до стоматології. Частка ж послуг, що надаються в масштабах всієї Німеччини, стосовно ПРВ, складає 69,4%.

Ці економічні показники пояснюють інтерес підприємств до освітніх нововведень. Крім інноваційної діяльності, згідно зі статистичними дослідженнями, понад 63% загальноосвітніх шкіл землі в 2007 р. підтримували стійкі контакти з різними підприємствами. В порівнянні з 2004 р. ця частка виросла на 24%, що ілюструє все більш зацікавлене ставлення бізнесу до забезпечення виробництва кваліфікованими кадрами.

Вельми показове коло учасників указаних програм. Так, у створенні та підтримці інтернет-порталу Chem-Bel.de (проєкт безстроковий), крім Федерального об'єднання німецьких союзів працевлагодотворення бере участь Союз працевлагодотворення хімічної промисловості

Бергішен Ланд, факультет хімії Університету м. Вупперталя, численні підприємства хімічної промисловості землі.

Портал, створений на користь викладачів, в першу чергу, має своєю метою вдосконалювати дидактику і методику викладання хімії в школах таким чином, щоб повніше інтегрувати теоретичні знання в практику. Інша мета проекту — підсилити кооперацію між школами і підприємствами землі ПРВ. Участь у проекті доступна кожній зацікавленій школі.

Цікавою є програма FaWiS — Facharbeit Wirtschaft Schule (кваліфікована робота, економіка, школа), що також є безстроковою. Програма розрахована для учнів XII класів гімназій і має своєю метою викликати в них інтерес до тієї або іншої професії, причому аргументи на користь вибраної професії мають бути підготовлені самими учнями. При цьому заохочується вибір найбільш сучасних професій у таких областях, як генна технологія, нанотехнологія, коучинг топ-менеджерів або хірургія тварин. Після закінчення участі в експерименті і, відповідно, навчання в гімназії (XII клас — останній гімназичний клас) учень має представити письмово аргументи на користь вибраної ним професії.

У 2008 р. участь у конкурсі на кращу роботу брали учні гімназій Бохума, Герне, Віттена, Гаттінгена і округа Реклінгхаузен. Переможці від кожної гімназії отримують премію у вигляді 2500 євро і пільгове право зарахування в Бохумський університет.

Партнерами Федерального об'єднання німецьких союзів працедавців у цьому проекті виступають також Союз працедавців Рура, університет Бохума, загальноосвітня школа імені Марії-Сибілії-Меріан з Бохума, фірми Nokia GMBH, Infracor GMBH, Trvp-Hotel Bochum, Бохумське сталеливарне підприємство Хайнцманна, а також Міністерство науки і освіти землі ПРВ.

Останню групу інноваційних освітніх програм утворюють **проекти для дівчат і жінок**. Їх — чотири, зокрема:

- Girl's Day – майбутній день дівчини.
- Ada-Lovelace-Mentoring.
- Yolante — Young Ladies' Network of Technology.
- Суспільна ініціатива FRITZ (Forum zu Fragen der Informationsgesellschaft, Technologie, Zukunfts- und IT Berufen).

Проект «Ada-Lovelace-Mentoring» одержав свою назву на честь доньки Дж.Г.Байрона — Аугусти Ади Лавлейс*. Мета проекту — розвивати інтерес у дівчат до вивчення природничих наук і техніки у вищих навчальних закладах і на підприємствах, а також підвищувати частку дівчат, які вивчають інженерні професії і займають керівні пости в компаніях.

Ініціатором проекту є, крім Федерального об'єднання німецьких союзів працедавців, некомерційний фонд Ади Лавлейс і Союз працедавців металургійної промисловості Німеччини. Проект реалізується з 1998 р., причому не тільки в Німеччині, а й у Швейцарії і Люксембурзі. В числі заходів, що проводяться, — створення інтернет-порталів <http://www.adaweb.de> і <http://www.ada-mentoring.de>/підтримка оновлюваної інформації з вибраної тематики, календаря заходів щодо проекту, дискусійного форуму, можливості безкоштовного одержання в паперовому і цифровому вигляді матеріалів з проміжних підсумків проекту, а також передбачуване об'єднання навчальних організацій-учасниць в єдину інформаційну мережу, просування дівчат, які найкращим чином устигають в точних науках, у вищі навчальні заклади.

У числі структур, що надають допомогу в реалізації цього проекту, — згадувані в рамках проекту THINK ING. структури, а також інформаційна служба idw-online, технічні університети в Німеччині, Швейцарії і концерн СИМЕНС.

У рамках проекту видається журнал з однойменною назвою, який інформує чотири рази на рік про здійснення проекту, розповідає про кращих учениць і студенток, а також менеджерів-жінок, що проявили себе в промисловості. Щоб брати участь в даному проекті,

досить інформувати Ada-Lovelace-Mentoring e.V. (при цьому необхідно зробити внесок у розмірі 600 євро – для організацій і 60 євро для фізичних осіб).

Програма Yolante — Young Ladies' Network of Technology за своїми цілями вельми схожа з попередньою. Серед її цілей – розвиток і підтримка інтересу в дівчат і жінок до технічних професій під час їх навчання в загальноосвітніх установах, а також в інститутах, університетах і підрозділах концерну СИМЕНС. Особлива увага ініціаторів проекту приділяється тим учням, які проявили себе в освоєнні таких дисциплін, як машинобудування, мехатроніка, інформатика, статистичний аналіз, управління підприємством, фізика і математика. Ініціатор проекту - СИМЕНС; термін виконання — безстроково.

У проекті беруть участь щорічно 100 учнів. Його головними складовими частинами є «менторська програма» (індивідуальний супровід учасниць викладачами), практика на підприємствах Сименса, спілкування учасників проекту один з іншим у рамках інтернет-платформи, участь в конкретних виробничих програмах, доступ до внутрішньофірмового листування (у випадку стажування).

Підтримку проекту надають учасники проектів Ada-Lovelace-Mentoring і MINT-Excellence Center, різні школи, гімназії і вузи. Прийом до проекту здійснюється в результаті відбору кандидатів в період з березня по жовтень щорічно.

На завершення відзначимо, що крім Федерального об'єднання німецьких союзів працевлаштування в розробці і виконанні багатьох проектів суттєву роль відіграє Німецька служба академічного обміну (Deutscher Aka-demischer Austauschdienst, DAAD), самоврядна організація німецьких вищих навчальних закладів.

У рамках понад 200 програм DAAD пропонує індивідуальні гранти студентам і випускникам ВНЗ, а також професорам і дослідникам. Додаткове фінансування з боку DAAD передбачається для програм співпраці між німецькими ВНЗ і ВНЗ інших європейських країн. Викладач складає програму навчання у ВНЗ іншої країни для конкретної групи студентів; як правило, подібні програми тривають один або два семестри.

При цьому час, проведений у ВНЗ іншої країни, повністю визнається німецьким інститутом або університетом. Останнім часом значна увага приділяється програмам обміну з ВНЗ Центральної, Східної, Західної і Південно-східної Європи, а також країнами колишнього Радянського Союзу. З 2002 р. почала роботу ініціатива «Йди на схід», що пропонує гранти німецьким студентам на навчання за кордоном. За минулих 5 років за цією програмою гранти отримали понад 1400 студентів. Повна інформація щодо академічному обміну доступна на сайті <http://cu.daad.de>.

Реалізація власних інноваційних ідей на рівні школи, гімназії або навіть інституту також цілком можлива в Німеччині. Проте в цьому випадку питання фінансування змусять ініціаторів все одно звертатися або до міністерського керівництва певної землі, яке шукатиме щось аналогічне в наявних програмах, або до зацікавлених в практичних результатах експериментів підприємців.

Висновки. Як свідчать подані факти і міркування, освітні нововведення в Німеччині тісно пов'язані з конкретними аспектами реалізації підсумків. За рахунок цього в господарському обороті ФРН знаходиться близько 50% результатів науково-технічної діяльності. (на відмінну від 1% у Росії)**. Значною мірою це пов'язане також з процедурою оформлення прав розробників і створений ними інтелектуальний продукт.

На успіх того або іншого інноваційного проекту в сфері освіти, як свідчить з німецький досвід, суттєво впливає зацікавлена участь у ньому підприємців, міністерських чиновників, конкретних підприємців, викладачів, учнів і їхніх батьків, різних фондів, ВНЗ. За такого багатобічного співробітництва стає набагато простішим добитися бажаного

** Для порівняння: у США і Великобританії цей показник складає 70%

результату, оскільки цей результат на всіх стадіях проекту проходить випробування на міцність теорією і практикою.

Література:

1. Сайт Постійної конференції міністрів освіти земель ФРН <http://www.kmk.org/>
2. BDA (Hrsg.): Bildung schafft Zukunft. Das Bildungsprogramm der Arbeitgeber. Berlin, 2005
3. Портал "Освіта в землі Північний Рейн-Вестфалія" (www.bildungswerk-nrw.de)

У статті проаналізовано освітні новації й особливості їх реалізації в системі неперервної освіти Німеччини, в тому числі професійної освіти.

Ключові слова: освітні новації, неперервна освіта, професійна освіта.

В статье проанализировано образовательные новации и особенности их реализации в системе непрерывного обучения Германии, в том числе и профессионального образования.

Ключевые слова: образовательные новации, непрерывное обучение, профессиональное образование.

УДК: 378.147

М.Г. Гордієнко
м. Кременчук, Україна

УМІННЯ Й НАВИЧКИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ЦІЛОЖИТТЄВОГО НАВЧАННЯ

Україна, поряд з іншими європейськими країнами, увійшла в «епоху знань» з усіма культурними, економічними й соціальними наслідками. Висновки Європейського саміту (Лісабон, 2000 р.) підтверджують, що успішний перехід до економіки й суспільства, які засновані на знаннях, повинен супроводжуватися процесом неперервного навчання – навчання протягом життя (lifelong learning) [11]. Тому вітчизняна система освіти повинна готувати фахівців, готових до постійних змін та професійного зростання.

Європейська комісія й країни-члени ЄС визначили навчання протягом життя в рамках Європейської стратегії зайнятості населення як всебічну навчальну діяльність, здійснювану на постійній основі з метою поліпшення знань, навичок і професійної компетенції [11].

Головна ідея нового підходу до неперервної освіти полягає в тому, що неперервне навчання перестане бути лише одним із аспектів освіти й перепідготовки; воно стає основним принципом освітньої системи й участі в ній дорослої людини протягом усього життя. За допомогою системи неперервного навчання доросле населення має одержати рівні можливості адаптуватися до вимог соціально-економічних змін і брати активну участь у формуванні майбутнього країни.

Президент АПН України В.Кремень зазначає, що найвища мета держави і суспільства у розвитку освіти в Україні полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти. Пріоритетні напрями розвитку освітньої системи серед перших п'яти містять:

- особистісну орієнтацію освіти;
- формування національних і загальнолюдських цінностей;
- створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти;

– постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу;

– розвиток системи неперервної освіти та навчання протягом життя [10].

За даними Організації економічного співробітництва та розвитку основними пріоритетами сучасної політики в сфері неперервної освіти є:

– **системний підхід**, що передбачає всесторінний облік специфічних цілей і завдань, попиту та пропозиції, можливостей і потенціалу особистості, формальних і неформальних методів на кожній стадії навчання протягом всіх періодів життя;

– **сконцентрованість на учнях (студентах)** - перенос акценту з пропозиції на попит, з формальних інституціональних сторін навчання на реальні потреби того, хто навчається;

– **розвиток мотивації до навчання**, що є фундаментальною основою для одержання освіти протягом життя. Особлива увага приділяється здатності "учитись вчитись": самоспрямованості й цілеспрямованості;

– **визнання розмаїття цілей одержання освіти**, таких як: персональний розвиток, надбання нових знань, економічні, соціальні та культурні цілі. При цьому зазначається, що пріоритетність цілей міняється протягом життя [12].

Як свідчить аналіз психолого-педагогічних досліджень, у контексті неперервної освіти, освіти протягом життя важливого значення набуває самостійна робота. На сучасному етапі значна увага приділяється розвитку самостійності під час позааудиторної діяльності (О. Дубасенюк, Л. Клименко, В. Козаков, В. Лозова, М. Лубенець, К. Платонов), організації самостійної позааудиторної діяльності студентів економічного профілю, самостійній позааудиторній роботі студентів у системі вивчення іноземної мови (Л. Онучак), організації самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту під час занять іноземної мови (С.Заскалета), взаємозв'язку між індивідуально-типологічними та дидактичними шинниками результативності самостійної роботи студентів (Г. Романова).

Разом з тим, слід зазначити, що проблема самостійної роботи дорослої людини у контексті ціложиттєвої освіти, освіти протягом життя мало досліджена, тому, на наш погляд, потребує більш детального розгляду.

Метою статті є визначення місця самостійної роботи у ціложиттєвій освіті дорослої людини, її освіти протягом життя.

Про важливість самостійної роботи в пізнанні навколишньої нас дійсності писав відомий німецький педагог Адольф Дистерверг: «Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені. Усякий, хто бажає до них залучитися, повинен досягти це власною діяльністю, власними силами, власною напругою. Ззовні він може одержати тільки збудження. Тому самодіяльність – засіб й одночасно результат навчання» [15, с.155].

Слід зазначити, що самостійна робота в педагогічній науці розглядається як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів у навчанні [13], особливий вид навчальних завдань [18], форма організації навчально-пізнавальної діяльності [6], вид навчальної діяльності [4], вид пізнавальної діяльності, що регулюється і керується студентом як суб'єктом даної діяльності [9], форма індивідуалізації та диференціації навчання (І. Унт), обов'язкова умова послідовного переходу в системі школа – ВНЗ (О. Алексюк, О. Мороз) [8], засіб підвищення якості підготовки спеціаліста і формування вміння самостійно поповнювати ці знання [3], діяльність студентів, що відбувається без безпосереднього керівництва викладача [15], форма організації і реалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів [19].

П. Підкасистий вважає, що при всьому розмаїтті й неоднозначності дидактичної літератури щодо самостійної роботи має сенс розрізняти лише самостійну роботу як тип діяльності та самостійну роботу як форму організації навчального заняття, що представляє собою індивідуальний практикум. У першому значенні самостійну пізнавальну діяльність у

самому узагальненому (глобальному) виді П. Підкасистий визначає як систему, що включає в себе наступні основні компоненти: 1) змістовну сторону (знання, виражені в поняттях або образах сприйняття і подань); 2) оперативну сторону (різноманітні дії, оперування вміннями, прийомами як у зовнішньому, так і у внутрішньому плані дій); 3) результативну сторону (нові знання, способи рішень; новий соціальний досвід, ідеї, погляди, здатності і якості особистості) [13, с.108].

З погляду П. Підкасистого самостійна діяльність – це система, підсистемами якої є дії, зміст яких актуально усвідомлюється й набуває в діяльності учня особистісну орієнтацію, а елементами цієї системи – мотив, мета, засоби, способи виконання навчальних дій [там само, 76].

Ряд дослідників вважають, що самостійна робота є системою організації педагогічних умов, які забезпечують управління навчальною діяльністю студентів, що відбувається у відсутності викладача та без його безпосередньої участі та допомоги. При самостійній роботі допомога викладача реалізується непрямым шляхом через спеціальну організацію всіх компонентів системи навчання в умовах самопідготовки [5, с.12].

В. Козаков визначає самостійну роботу як специфічний вид діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності учня, а формування його умінь, знань та навичок здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять [8, с.14].

Ми розглядаємо самостійну роботу як індивідуальну чи групову діяльність, що спрямована на досягнення певної мети (навчальної чи пізнавальної), поставленої викладачем перед студентом чи самим студентом. Якщо мета поставлена викладачем, можна стверджувати, що ця діяльність є контрольованою, якщо самим студентом – самоконтрольованою. Місце, час, метод та зміст даної діяльності є лише організаційними та, на нашу думку, не впливають на визначення самої сутності поняття самостійної роботи.

Метою самостійної роботи ми вважаємо формування самостійності та творчості студентів у здійсненні навчальних дій по засвоєнню навчального матеріалу та уміння самостійно визначати, організовувати, контролювати та коректувати свою навчальну діяльність не тільки під час навчання в закладі освіти, але і впродовж життя.

Під способами СРС слід розуміти способи пізнання, які являють собою дії з перетворення навчального матеріалу, що визначаються метою вирішення навчально-пізнавального завдання і приводять студента до одержання нового пізнавального результату [7].

Слід зазначити, що проблемі освіти протягом життя, неперервній освіті, освіті дорослих присвячені роботи І. Зязюна, Н. Ничкало, С. Сисоевої, Л. Сігаєвої, В. Олейника, В. Пуцова, В. Семиченко та інших вітчизняних дослідників.

Така пильна увага до цієї проблеми пояснюється вимогами, які на сучасному етапі стоять перед фахівцями. Сучасна економіка, заснована на знаннях, жадає від людини, у міру професійного росту, регулярно поповнювати свій багаж знань і навичок. Сучасні дослідники свідчать, що новому поколінню для досягнення соціального успіху протягом життя приходить, у середньому, чотири рази міняти сферу професійної діяльності, а тим фахівцям, які залишаються зайнятими в одній області тривалий час, обновляти свою кваліфікацію не рідше, ніж один раз у три роки. Регулярного відновлення вимагають не тільки спеціальні, але й загальні знання й навички. Сьогодні у країнах Європи 30-40% працюючих мають вищу освіту, при цьому громадяни з вищою освітою мають рівень доходів у 1,5-2 рази вищий за середній. Міжнародна статистика свідчить, що у працівників з низьким рівнем кваліфікації ризик стати безробітними в чотири рази вищий, ніж у висококваліфікованих спеціалістів [2].

Загрозу професійному зростанню фахівця також становить збільшення розриву між змістом базових знань та потребами суспільства в нових знаннях, уміннях і навичках, які швидко змінюються.

Ті знання й навички, яких людина набуває в дитинстві та юності, зовсім не гарантують їй успіху на все життя. І навіть періодичне підвищення кваліфікації ще не є рішенням проблеми. Неперервна освіта розглядає процес навчання як постійний континуум «від колиски до смерті». І його основою є ті базові навички, яких людина набуває замолоду. В інформаційному суспільстві ці навички необхідно переглянути й розширити. До них слід додати вміння й навички самостійної роботи й бажання продовжувати своє навчання самостійно [16].

Сьогодні у світовому освітньому просторі вчені й дослідники розрізняють три види освітньої діяльності:

- формальна освіта, що завершується видачею загальновизнаного диплома або атестата;

- неформальна освіта, що звичайно не супроводжується видачею документа, відбувається в освітніх установах або громадських організаціях, клубах і кружках, а також під час індивідуальних занять із репетитором або тренером;

- інформальна освіта – наша індивідуальна пізнавальна діяльність, що супроводжує наше повсякденне життя й не обов'язково носить цілеспрямований характер.

Дотепер, під час формування політики в галузі освіти враховувалася лише формальна освіта, а іншим двом категоріям приділялася не належна увага. Континуум неперервної освіти робить неформальну й інформальну освіту рівноправними учасниками процесу навчання.

Таким чином, саме навчання протягом життя (формальне, неформальне й інформальне) може вирішити проблему постійного особистого й професійного самовдосконалення дорослої людини та її професійного успіху.

Уміння вчитися визначається Єврокомісією як уміння організовувати та регулювати самостійне навчання, як індивідуальне так і групове, уміння ефективного розподілу часу, вирішення проблем, засвоєння знань, самооцінки та застосування набутих знань і умінь у різноманітному контексті: дома, на роботі, у навчальному процесі.

М. Солдатенко вважає уміння вчитись однією з трьох умов, необхідних для забезпечення неперервності освіти [17, с.240-249].

В. Козаков розглядає уміння вчитись як головне уміння, яке необхідне для того, щоб бути готовим до будь-якої іншої діяльності, потреба в якій може виникнути в майбутньому [8, с.72].

Узагальнюючи, уміння вчитись має досить велике значення для професійного росту особистості. Його складовими уміннями є:

- уміння ефективного самоуправління навчанням та професійною кар'єрою взагалі, що, в свою чергу, складається з уміння розподілу часу для навчання, самостійності, дисципліни, управління навчальною інформацією;

- уміння концентрації, або цілеутримання, на протязі довгого та короткого періоду;

- уміння критичного ставлення до цілей навчання;

- уміння спілкування за допомогою відповідних засобів для підтримки усної комунікації, а також завдяки розумінню та породженню різноманітних мультимедійних повідомлень [1].

В психолого-педагогічній теорії уміння вчитись включає в себе наступні види навчальних дій:

1. Дії, які пов'язані з самостійною роботою з навчальним матеріалом.

2. Дії, які пов'язані з самостійним засвоєнням навчального матеріалу.

3. Дії, які пов'язані з самостійною організацією навчальної діяльності.

4. Дії, які пов'язані з самостійною організацією витрат часу на виконання навчальної діяльності.

5. Дії, які пов'язані з самоконтролем навчальної діяльності [5,с.34-35].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури щодо проблеми самостійної роботи та уміння вчитись дає нам підстави стверджувати, що самостійна робота є головною складовою уміння вчитись, що, у свою чергу, є невід'ємною умовою ціложиттєвого навчання дорослої людини для постійного удосконалення знань, умінь і навичок, адаптації, мобільності та конкурентоспроможності в сучасних умовах ринку праці. На нашу думку, формування умінь і навичок самостійної роботи можна віднести до заходів щодо запобігання й боротьби з безробіттям і слабкою соціальною адаптацією дорослої людини.

Для подальшого вивчення проблеми ціложиттєвої освіти дорослих вважаємо за необхідне розглянути більш детально форми і методи формальної, неформальної та інформальної освіти.

Література:

1. Key Competences For Lifelong Learning. A European Reference Framework/ November 2004. Режим доступу: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>
2. OECD Employment Outlook 2004. Режим доступу: http://www.oecd.org/document/62/0,2340,en_2649_201185_31935102_1_1_1_1,00.html
3. Герман Н., Тягунова Н. Адаптація форм організації самостійної роботи до сучасних технологій навчання // Вища школа. – 2001. – №4-5. – С. 53–61.
4. Гончаренко С.М. Український педагогічний словник – К.: Либідь, 1997. – 420 с.
5. Граф В., Ильясов И.И., Ляудис В.Я. основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 79с.
6. Заскалета С.Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2000. – 187 с.
7. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособ. / В. А. Козаков. – К. : Вища шк., 1990. – 248 с.
8. Козаков В.А. Теория и практика самостоятельной работы студентов: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1991. – 441 с.
9. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: Аркти, 2002. – 175 с.
10. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
11. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза : общество «Знание» в России. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>.
12. Обучение в течение жизни: политика стран ОЭСР в области непрерывного образования. Центр ОЭСР-ВШЭ, 2005. – 12с.
13. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Просвещение, 1980. – 240 с.
14. Самостоятельная работа студентов: теоретические и прикладные аспекты. Сборник материалов международной научно -методической конференции / под ред. А. А. Баранова и Г. С. Трофимовой. Ижевск, 2004. – 268с.
15. Сидорчук Н.Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: Дис...канд. пед. наук:13.00.04. – К., 2001. – 219с.
16. Сігаєва Л. Є. Уміння й навички самостійної роботи у професійному становленні дорослої людини / Л. Є. Сігаєва, М. Г. Гордієнко. – К. : Вид-во «ЕКМО», 2007. – 167 с.
17. Солдатенко М.М. Самостійна пізнавальна діяльність в контексті самоосвіти дорослих // педагогічний процес: теорія і практика: збірник наукових праць. – 2005. – Вип. 3. – С.240-249.
18. Шимко І.М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів: Автореф. дис ... канд.пед.наук: 13.00.04 / Кривий Ріг, 2003. – 20 с.
19. Ягельська Н.В. Методика організації самостійної роботи з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля: Дис...канд.пед.наук: 13.00.02. – К., 2005. – 396 с.

У статті подано аналіз понять «самостійна робота» та «уміння вчитись». На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури автор вважає, що уміння й навички самостійної роботи є головною складовою уміння вчитись, що, у свою чергу, є невід'ємною умовою ціложиттєвого навчання дорослої людини

для постійного удосконалення знань, умінь і навичок, адаптації, мобільності та конкурентоспроможності в сучасних умовах ринку праці.

Ключові слова: самостійна робота, ціложиттєве навчання, освіта.

В статье представлен анализ понятий «самостоятельная работа» и «умение учиться». На основе анализа психолого-педагогической литературы автор считает, что умения и навыки самостоятельной работы являются основной составляющей умения учиться, что, в свою очередь, является неотъемлемым условием обучения взрослого человека в течение всей жизни для постоянного усовершенствования знаний, умений и навыков, адаптации, мобильности и конкурентоспособности в современных условиях рынка труда.

Ключевые слова: самостоятельная работа, обучение на протяжении жизни, образование.

The paper presents the analysis of the terms “autonomous work” and “skill to learn”. Based on the analysis, the author considers that autonomous work skills are the main component of the skill to learn, which in turn is an integral requirement of adult lifelong learning for permanent enhancing of knowledge and skills, adaptation, mobility and competitiveness in the modern labour market.

УДК 378.147
ББК Ч448.0,252.4

О.А. Голюк
м. Вінниця, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Глобальною рисою всіх соціокультурних змін, що відбуваються в світі з початку ХХІ століття, є прискорення і глобалізація, які торкнулися всіх сфер соціального буття людини. Наслідком цього процесу є відставання педагогічної освіти від нових реалій життя і запитів особистості та суспільства на освітні послуги, девальвація її значущості в культурному розвитку, що призвело до необхідності модернізації вищої педагогічної школи в Україні, перегляду змісту освітніх програм, методів, технологій і форм організації навчальної, науково-дослідної і практичної діяльності майбутніх педагогів у процесі їх навчання у вузі.

Основні цілі модернізації вищої педагогічної освіти пов'язані як з оновленням змісту професійної підготовки, так і з розвитком особистості, її творчих здібностей, самостійності і потреби до самоосвіти. В умовах традиційної «закінченої освіти», як набору знань і умінь, загострилася проблема розвитку професійних компетенцій випускників вищої школи в умовах багаторівневої освіти, що створює передумови для «освіти впродовж усього життя», - розвиток у студентів потреби вчитися і здатності проектувати індивідуальну освітню траєкторію.

У контексті вищесказаного особливого значення набуває педагогічна практика, яка є одним із найбільш складних і багатоаспектних видів навчальної роботи студентів, адже їхня діяльність у період практики є аналогом професійної діяльності педагога. Педагогічна практика в умовах вищого навчального закладу виконує системоутворюючу роль - з одного боку, виступає як перевірка професійних якостей майбутнього педагога, з іншого - є найважливішим етапом формування педагогічних здібностей, прояву їх у самостійній педагогічній діяльності. При цьому студент-практикант виступає в різних функціональних позиціях: організатора різних видів діяльності дітей організатора власної діяльності, зміст якої є для нього особливим предметом усвідомлення, аналізу та оцінки.

Проблемам організації педагогічної практики в системі професійної підготовки майбутніх педагогів завжди приділялася належна увага. Ґрунтовне висвітлення загальних проблем, пов'язаних із підготовкою майбутніх фахівців до практичної діяльності містять праці А. Алексюка, І. Беґа, В. Бондаря, С. Гончаренко, І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Мороза, О. Савченко, та ін. У сучасній психолого-педагогічній соціально-педагогічній літературі достатньо повно і ґрунтовно вивчена роль педагогічної практики в професійному становленні майбутнього

фахівця, її види, зміст, функції, найбільш поширені форми і методи організації, основні критерії оцінки результатів практики, шляхи підвищення її ефективності (О. Абдуліна, Д. Богоявленська, В. Журавльов, Ю. Кулюткін, В. Моляко, Н. Ничкало, І. Протасова, М. Сметанський, А. Хуторський та ін.). Так, методологічні проблеми організації практики порушено в дослідженнях В. Краєвського, В. Кременя, С. Сисоевої та ін. Формуванню професійних умінь майбутніх учителів з процесі педагогічної практики приділяли увагу в своїх дослідженнях А. Бойко, С. Золотухіна, В. Лозова, К. Щербакіна та ін.

Педагогічна практика в Україні, як зазначає академік С. Гончаренко, - обов'язкова складова навчального процесу педагогічних інститутів, університетів, училищ, інститутів удосконалення вчителів, інститутів післядипломної освіти, яка передбачає професійну підготовку педагогічних кадрів і підвищення їхньої кваліфікації [3]. Сучасними науковцями доведено, що у вищих педагогічних навчальних закладах педагогічна практика має безперервний і послідовний характер, забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх педагогів із їхньою практичною діяльністю, сприяє формуванню творчого ставлення майбутнього фахівця до педагогічної діяльності, визначає ступінь його професійної здатності і рівень педагогічної спрямованості. Залежно від напрямів підготовки, конкретної спеціальності студентів найчастіше виділяють: навчальну, навчально-виробничу, педагогічну, науково-дослідну (перед написанням магістерської, дипломної, бакалаврської робіт), асистентську тощо. Перелік усіх видів практик для кожної спеціальності, їх зміст, форми, тривалість, терміни проведення визначаються навчальними планами факультетів, інститутів [1].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження дозволяє стверджувати наступне: недивлячись на те, що нині не існує єдиних підходів до загального терміну практики, видів практики, їх послідовності і тривалості, змісту: форм проведення, в організації педагогічних практик майбутніх учителів-предметників і навіть учителів початкових класів є дуже багато спільного. Виключення складає, мабуть тільки соціальна педагогіка, яка займає особливе місце серед усіх інших педагогічних спеціальностей. Діяльність соціального педагога за своїм змістом настільки відрізняється від діяльності вчителя-предметника, що вимагає абсолютно інших підходів і до організації навчання, і до організації навчальної практики [2]. І якщо для спеціальності «соціальна педагогіка» вже наявні вагомі методичні доробки щодо організації їх практичної підготовки (О. Безпалько, В. Бочарова, Ю. Галагузова, Н. Матвійчук, В. Поліщук, В. Сорочинська, та ін.), то організація педагогічної практики студентів, для яких «соціальна педагогіка» виступає лише спеціалізацією нині майже не забезпечена методичною і науковою літературою.

Метою статті є розкриття методичних особливостей організації і проведення соціально-педагогічної практики студентів інституту педагогіки і психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (кваліфікація: «вчитель початкових класів», спеціалізація: «соціальна педагогіка»).

Навчальним планом підготовки бакалаврів спеціальності «Початкове навчання» передбачена чітка система педагогічних практик, які тісно взаємопов'язані і здійснюються в певній послідовності. Практика ж для студентів у контексті спеціалізації «соціальна педагогіка» передбачена лише у сьомому семестрі протягом трьох тижнів (для порівняння зазначимо, що у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка для підготовки бакалаврів спеціальності «соціальний педагог» передбачено наступні види практик: ознайомлююча, благодійна, організаційно-відпочинкова, профілактична, корекційна, соціально-педагогічна в освітніх і позашкільних закладах, переддипломна - кваліфікаційна). Тому при розробці програми педагогічної практики ми зіткнулися з певними труднощами.

По-перше, це пов'язано з надзвичайно широким спектром установ і служб різних відомств (освіта, соціальний захист населення, охорона здоров'я, юстиція, культура), а також громадських і релігійних організацій, в яких майбутній соціальний педагог може надавати

різні види соціально-педагогічної допомоги (захист, підтримка реабілітація та ін.) різним категоріям населення (діти «групи ризику», неповнолітні правопорушники, інваліди, діти-сироти та ін.). Новими сферами соціально-педагогічної діяльності є робота за місцем проживання, культурно-дозвільнева діяльність, робота і; переселенцями, іноземними громадянами, біженцями тощо. Зрозуміло, що короткий термін практики унеможливило здійснити повноцінну практичну підготовку до всіх видів діяльності соціального педагога. Тому вибір щодо міста проходження практики було зосереджено на школах, з якими вже була налагоджена співпраця впродовж багатьох років у контексті підготовки вчителя початкових класів.

По-друге, поки що далеко не у всіх школах є посада соціального педагога, отже необхідно було передбачити, що студент самостійно повинен буде визначити зміст соціально-педагогічної діяльності для вирішення проблеми дитини, свої конкретні функції на робочому місці, а через недостатність практичного досвіду зробити це йому буде досить складно (недивлячись на те, що керівник практики від університету завжди може надати певну допомогу).

По-третє, значна кількість соціальних педагогів, що працюють у школах, не мають вищої освіти за фахом «соціальна педагогіка», тому нерідко з побоюванням дивляться на студентів, які вже можуть виступати в ролі професіоналів, оскільки одержують у вузі знання за цією спеціальністю і дуже часто теоретично підготовлені набагато краще, ніж досвідчені педагоги-практики.

Враховуючи дані проблеми і спрямовуючи свої зусилля на їх подолання, нами було розроблено програму пропедевтичної практики, в якій визначено мету і завдання практики, вимоги до якості знань і умінь студентів (через визначення професійної компетентності майбутнього соціального педагога як цілісної системи ціннісно-мотиваційної, когнітивної, діяльнісної і рефлексивної компетенцій), зміст практики, критерії оцінювання та ін. Зупинимося детальніше на змісті практики, до якого було включено три блоки. До кожного блока розроблено систему завдань і визначене максимальну кількість балів (за вимогами кредитно-модульної системи), яку студент може набрати за певний вид діяльності:

I. Знайомство з цілями, завданнями, функціями, змістом роботи соціального педагога у школі (max- 15 балів):

1. Вивчити та проаналізувати законодавчу базу, нормативні документи, що регламентують діяльність соціального педагога, документацію, яка ведеться на різні категорії клієнтів, функціональні обов'язки, режим роботи соціального педагога.

2. Ознайомитися з картотекою дітей і сімей-клієнтів соціального педагога, їх обліком за категоріями, особливостями роботи з категоріями соціальнонезахищених сімей. Визначити типові проблеми клієнтів.

3. Виявити напрями діяльності, зміст заходів щодо надання допомоги різним категоріям дітей і їх сімей (малозабезпечені, багатодітні, опікунські, такі, що мають дітей-інвалідів, дітей-правопорушників, дітей групи ризику і так далі).

4. Вивчити роботу соціального педагога щодо надання соціальної підтримки обдарованим і талановитим дітям.

5. Визначити конкретні методи, методики, технології, які використовує соціальний педагог у роботі з різними категоріями клієнтів (окремо з кожної категорії).

II. Участь у роботі шкільного соціального педагога (max – 30 балів):

1. Взяти посильну участь у роботі шкільного соціального педагога в будь-якій сфері його діяльності (соціально-педагогічній, правозахисній, культурно-дозвільневій, організаційно-управлінській, методичній, дослідницькій тощо).

2. Взяти участь у роботі щодо виявлення сімей і осіб, які потребують соціально-педагогічної допомоги (у звітній документації подати методики, за допомогою яких

здійснювалося виявлення, результати їх проведення та аналіз здобутих даних). Надати допомогу соціальному педагогу в оформленні відповідної документації.

3. Взяти участь у організації колективної, групової, індивідуальної роботи з різними категоріями дітей, зокрема з такими, як: діти-сироти, діти-інваліди, діти-правопорушники, діти групи ризику та ін. Взяти участь у роботі з обдарованими та талановитими дітьми.

4. Скласти протокол спостереження за проведенням бесід соціального педагога з клієнтом. Провести аналіз бесіди, зробити висновки.

III. Апробація на практиці власних професійнозначущих знань, умінь і навичок (мах - 55 балів):

1. Обрати на власний розсуд будь-яку соціально-педагогічну проблему. Здійснити її дослідження (з використанням різних діагностичних методів) (мах - 5 балів).

2. На основі проведеної діагностики скласти індивідуальну програму профілактики або корекції (залежно від проблеми) негативного явища. Показати комплексний характер проблеми конкретної дитини, визначити, з якими фахівцями повинен співпрацювати соціальний педагог, вирішуючи проблеми, що виникли у дитини (мах - 10 балів).

3. Добрати та провести різні види занять, ігор, бесід тощо; залучити дітей до певних видів діяльності в рамках розробленої програми (мах - 10 балів).

4. Підготувати опис одного випадку за встановленою схемою (мах - 10 балів).

Зазначимо, що даний опис повинен відображати особистісне розуміння та застосування студентом на практиці знань, навичок цінностей соціально-педагогічної роботи, а також теорій, методів, моделей і технологій. З вимогами до опису випадку конкретної індивідуальної роботи з дитиною студенти ознайомлюються заздалегідь, при чому особливий акцент робиться на тому, що практикант має попросити згоди дитини на те, щоб подати роботу з нею у підсумковій роботі з практики, що є етичною нормою в роботі соціального педагога. Безпосередньо зміст письмової роботи має містити наступні компоненти:

1) Вступ, у якому необхідно зазначити, чому саме цей випадок обраний для аналізу, сформулювати мету.

2) Перша частина – це презентація клієнта, з яким здійснюється робота (тут можна дати пояснення, яким чином відбувся початок роботи з клієнтом, описати характер його потреб або історію проблеми; можна включити деяку передісторію стосовно ситуації в родині, навчання, здоров'я, матеріального становища тощо).

3) Друга частина - демонстрація студентом-практикантом власних роздумів і практичних надбань з приводу можливих варіантів роботи, які було запропоновано дитині. Цей розділ відображає: а) знання соціальної роботи (що необхідно було знати студенту для того, щоб зробити якісну оцінку потреб дитини, наприклад знання особливостей вікового розвитку, форм і етапів соціалізації особистості, різних методів і моделей соціально-педагогічної роботи тощо); б) навички соціальної роботи (якими навичками скористався студент або мав би скористатися. Наприклад, чи були якісь проблеми спілкуванням, чи погляди родини дитини на проблему відрізнялися від поглядів самої дитини? Які ресурси та можливості для надання допомоги було визначено як необхідні для клієнта та як проходила процедура їх отримання? Які запитання було задано? Тощо); в) цінності соціальної роботи (з якими дилемами морально-етичного та професійного характеру довелося зіткнутися під час даної роботи та як відбувалося їх вирішення).

4) Третя частина - чітке виокремлення конкретних психологічно орієнтованих, педагогічно орієнтованих, соціологічно орієнтованих чи комплексно орієнтованих теорій і моделей, які допомогли студентові зрозуміти роботу, що була виконана, а також технологій, застосованих у роботі.

5) Висновки мають презентувати результати роботи як для дитини (клієнта), так і для студента як майбутнього фахівця (оцінка власної роботи, рефлексивний аналіз власних якостей, перспективи подальшого самовдосконалення тощо).

5. Здійснити аналіз результатів проведеної роботи та підготувати рекомендації вчителям, батькам щодо подальшої роботи над обраною проблемою (max - 5 балів).

6. Оформити щоденник практиканта (max- 10 балів).

Даний щоденник студент має вести протягом усієї практики (вносити інформацію про події дня, відображати факти, явища, з якими стикався впродовж дня, фіксувати власні враження, думки, ідеї, що стосуються цих подій тощо). Записи можуть стосуватися різних аспектів бесід, зустрічей із фахівцями, соціальними працівниками, педагогами або клієнтами, доручень або завдань, виконаних за день, діяльності школи, яскравих вражень, засмучень, потрясінь, розчарувань, значних і звичайних, рутинних подій, труднощів і успіхів дня. Слід зазначити, що записи в щоденник студент має робити відразу, в зручній для нього формі – «не шліфуючи», не редагуючи текст: використовуючи різноманітні позначки, скорочення.

У подальшому, звертаючись до матеріалів, накопичених у ході практики, майбутній соціальний педагог знайде приклади, які ілюструють різні теоретичні положення і конкретні прояви багатьох соціально-педагогічних процесів і явищ. Окрім того, студентів рекомендується наступна форма ведення щоденника:

Дата, день, тиждень	Події дня	Коментарі	Потрібно уточнити	Ось, що цікаво
	Опис зустрічей, контактів, подій дня, виконання доручень, труднощів, що зустрілися, відкриттів і важких обставин дня. Роздуми, пов'язані з подіями дня. Оцінка дня, його корисності та пізнавальності. Оцінка своєї участі в подіях дня.	Текст, який за тими або іншими причинами не увійшов до першого стовпця. Післямова, роздум через деякий час після	Питання, що виникли впродовж дня, вимагають додаткових роз'яснень, читання літератури, обговорення з викладачами практики або викладачами кафедри	Уточнення того, що справило величезне враження, уразило як своєю несподіванкою, незвичністю, так повсякденністю.

7. Написати аналітичний звіт про педагогічну практику (max- 5 балів).

Важливим аспектом проходження педагогічної практики, на нашу думку, для студента-практиканта виступає самоаналіз і самоконтроль. Саме за умови постійного самоконтролю досягається максимальна ефективність при виконанні завдань практики. Тому при написанні звіту про проходження практики студент не повинен лише обмежуватись традиційним переліком виконаної роботи, а повинен прагнути до рефлексивного самоаналізу.

Звіт про проходження практики пишеться в довільній формі, але в ньому обов'язково повинні бути відображені такі відомості та відповіді на запитання:

Загальна характеристика бази практики. Наявність посади «соціальний педагог» (у випадку відсутності - зазначити причину; наявність чи відсутність потреби у її введенні; посадову особу, що виконує функції соціального педагога). Чи існують у школі реальні умови для вирішення проблем дитини і її розвитку?

Перелік конкретної роботи, проведеної Вами. Чи готові Ви працювати за обраною спеціалізацією? Що особисто Вам дала практика, чому новому Ви навчилися? Які успіхи під час практики Вас особливо порадували? З чим вони пов'язані?

Які труднощі виникли у Вас під час практики? З чим Ви їх пов'язуєте - з браком теоретичних знань, несформованістю практичних умінь, неготовністю мотиваційної емоційної сфери (або інше)?

Яку найголовнішу інформацію в контексті професії соціального педагога Ви особисто для себе отримали за час практики? Чи були в процесі практики умови для самостійної діяльності, для прояву Вашої індивідуальної позиції?

Яким було ставлення до Вас з боку керівника практики за місцем її проходження? З чим це ставлення пов'язане? Чи виправдалися очікування, які Ви пов'язували з практикою? Чи вдалося Вам реалізувати свої задуми, план роботи?

Яке завдання було для Вас найважчим (легким), цікавим (нецікавим)? Власне оцінка результатів проведеної роботи. Чого Ви очікуєте від наступної практики? Ваші побажання щодо теоретичної підготовки до практики та її організації.

Отже, соціально-педагогічна практика відіграє провідну роль у професійній підготовці висококомпетентісного соціального педагога. Як зазначає Г.Кузнєцова, у процесі педагогічної практики як методичної неперервно-динамічної системи має відбуватися творча самореалізація студента на рівні професійного освоєння і засвоєння за триєдиною метою: 1) усвідомлення, оволодіння і створення студентом власної «освітньої продукції», що вивчається і застосовується; 2) освоєння і перетворення ним базового змісту цієї продукції шляхом системно-аналітичного зіставлення з особистісним професійним результатом; 3) вибудова студентом-практикантом «індивідуальної освітньої траєкторії» для подальшої успішної педагогічної діяльності [4, с.98]. Зміст педагогічної практики майбутніх соціальних педагогів обумовлюється, з одного боку, особливостями самої соціально-педагогічної діяльності, а з іншого - вимогами до якості знань і умінь студентів (через визначення професійної компетентності майбутнього соціального педагога як цілісної системи ціннісно-мотиваційної, когнітивної, діяльнісної і рефлексивної компетенцій).

Подальшим напрямом роботи є навчально-методичне забезпечення практики, організація цілеспрямованої роботи із соціальними педагогами освітніх і соціальних установ з метою підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, удосконалення форм роботи зі студентами щодо їхньої підготовки до діяльності на практиці, пошук можливостей включення до змісту інших видів практики студентів у початковій школі завдань, пов'язаних із майбутньою спеціалізацією.

Література:

1. Абдуллина А.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. - М.: Просвещение, 1990. - 224 с.
2. Галагузова Ю.Н., Сорвачева Г.В., Штинова Г.Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов: Пособие для студентов. - М.: Владос. 2001.-224 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. - К. : Либідь, 1997. - 376 с.
4. Кузнєцова Г.П. Педагогічна практика як категорія філософії освіти Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Науковий журнал. - 2008. - №1. - С.95-98.

У статті розкрито досвід організації соціально-педагогічної практики у Вінницькому державному педагогічному університеті ім. М. Коцюбинського, підкреслено значення практичної підготовки спеціалістів у їх майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, соціально-педагогічна практика, соціальний педагог, зміст практики.

В статті раскрыт опыт организации социально-педагогической практики в Винницком государственном педагогическом университете им. М. Котюбинского, определено значение практической подготовки специалистов для их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социально-педагогическая практика, социальный педагог, содержание практики.

The article analyses the experience of practical training social pedagogues in Vinnitsa State Pedagogical University named after M.Kotsubynsky. It also analyses modern approaches to the organization of continuous social-pedagogical practice.

Keywords: professional preparation, socially-pedagogical practice, social teacher, content practice.

УДК 37.046.16
ББК 74.4

Л.А. Гончаренко
м. Херсон, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Інформаційне суспільство вимагає від особистості нових способів мислення та дій, котрі допомагатимуть їй справлятися з динамічністю ситуацій та умовами, які швидко змінюються. Окрім цього кожна людина нині має бути здатною до адаптації та самореалізації в умовах сучасного суспільства. Успішність цих процесів залежить від соціалізації особистості, суть якої полягає в засвоєнні індивідом певної системи знань, норм, цінностей, що дозволяють йому ставати особою, здатною функціонувати в даному суспільстві.

Важливою складовою процесу соціалізації людини є соціальна компетентність, яка допомагає їй справлятися зі зміною соціальних ролей, передбачає вміння співпрацювати, вступати в контакти, готовність до змін, відповідальність за прийняті рішення тощо. Нині така компетентність стає більш значущою в усіх сферах соціального життя людини, зокрема й у професійній, і є інтегративною характеристикою сучасної людини.

Процес формування соціальної компетентності відіграє особливу роль як у житті окремо взятої особи, так і суспільства в цілому. Оскільки це тривалий, активний процес, що продовжується від народження людини до її смерті, то особливої актуальності нині набуває проблема розвитку такої компетентності в учителів.

Про суть соціалізації, її структуру писали Б. Ананьєв, Л. Виготський, Е. Дюркгейм, І. Кон, С. Рубінштейн, П. Сорокін та інші. Вони відзначали, що соціалізація – процес інтеграції особистості в суспільство.

Різні аспекти формування соціальної компетентності особистості у процесі соціально-культурної діяльності розглядали такі вітчизняні та зарубіжні науковці С. Архипова, А. Жарков, Т. Кисельова, Л. Лепіхова, В. Радул, В. Садовська, В. Чижиков та ін. Нині більшої уваги потребує розгляд питання розвитку такої компетентності в педагогів.

Мета статті – розкрити процес розвитку соціальної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації.

Соціальна компетентність є сукупністю конкретних якостей особистості, здібностей, соціальних знань і умінь; суб'єктивна готовність до самовизначення, що забезпечує інтеграцію людини в суспільство за допомогою продуктивного виконання нею різних соціальних ролей.

Набута соціальна компетентність дає можливість людині придбати соціальну зрілість, бути корисною суспільству, створити для себе сприятливі умови життєдіяльності, реалізувати свої потреби, здібності, сприяє взаємодії з іншими членами суспільства, соціальними групами, інститутами, організаціями і суспільством у цілому.

У літературі розрізняють такі типи соціальної компетентності:

- ☐ вираження: здатність висловлюватися, виражати власні знання, думки й бажання;
- ☐ сприйняття: здатність слухати, спостерігати за іншими членами групи, сприймати події й динаміку процесу в групі;
- ☐ відкритість: готовність сприймати стимули, здатність вислуховувати критику й дискутувати з іншими;
- ☐ співпраця: здатність усвідомлювати та сприймати можливості власних дій, нести відповідальність, уміння розуміти і пристосовуватися до дій інших;
- ☐ формування: здатність адаптуватися, налагоджувати контакти, знаходити своє місце в групі, висловлювати критику адекватно ситуації, послідовність у навчанні, уміння вести

розмову, поводитися відповідно до процесу динаміки розвитку групи;

□ ідентифікація: здатність ставити себе на місце іншого й вирішувати конфлікти відповідно до ситуації, утримувати баланс між близькістю та дистанцією, власні можливості й межі [1].

Процес розвитку такої компетентності триває все життя, але особливо активно реалізується в дитячому та юнацькому віці, оскільки в цей час у молоді формується певне ставлення до соціальних фактів, до навколишнього світу, відбувається соціальне становлення. Такий розвиток відбувається під час різних виховних впливів. У процесі цього у школярів формуються навички діяльності й поведінки, відбувається розвиток усіх психічних властивостей особистості. У результаті цього вони стають підготовленими учасниками суспільного життя. Далі вона розвивається у студентські роки, але й у цей період процес соціалізації не можна вважати завершеним, бо часто студенти не завжди готові до виконання різних функцій у суспільстві, не мають належного соціального досвіду, тому на сучасному етапі необхідно зважати на розвиток такої компетентності й у дорослої людини, адже вона живе в умовах постійних змін, що відбуваються у соціальній сфері. Особливої уваги треба надавати розвиткові соціальної компетентності педагогів, які у подальшому будуть сприяти процесу соціалізації дітей. Оскільки нестача уваги до даної проблеми в системі суспільного виховання може призвести до дезорганізації суспільного життя, розпаду суспільства, втрати його культури і цілісності. Результатами «невдалої» соціалізації можуть бути різні прояви девіантної поведінки, що свідчать про стан конфлікту між особистими і суспільними інтересами дітей, які, перш за все, виражаються в спробі уникнути вирішення складних проблем, життєвих незгод, небажанні здолати існуючі труднощі, психологічні комплекси [2].

Звичайно, сучасні педагоги мають певний рівень сформованої соціальної компетентності, вони часто здатні інтегруватися у систему суспільних відносин, усвідомлюють себе як особистість, котра має власні інтереси, систему цінностей, переконань тощо, але чи достатньо цього для успішної соціалізації в суспільстві?

Оскільки процес розвитку соціальної компетентності є безперервним, то система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів має стати тією важливою складовою, що забезпечує умови для соціалізації та інкультурації особистості. У межах курсової перепідготовки створені такі умови, які сприяють розширенню та поглибленню знань педагогів про себе та навколишній світ, стимулюють розвиток соціально й професійно значимих якостей, умінь і навичок, що дозволяють бути конкурентноздатним фахівцем, адекватно реагувати на вплив соціального середовища, підвищувати захищеність від його негативних впливів. Дана система дає можливість освітянам розвинути такі здібності: визначати власне місце в житті суспільства, проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві, та інших чинників; продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими; застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання; спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти й стратегії індивідуальних і колективних дій; визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування, вміти емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими [2].

Розвиток соціальної компетентності учителів у системі підвищення кваліфікації може відбуватися на основі міждисциплінарного підходу, який базується на поєднанні таких галузей знань як психологія, педагогіка, культурологія, соціологія та інших. Саме такий підхід, а також пов'язана з ним інтегративність, створюють умови для ефективної роботи у даному напрямку.

Набута педагогом соціальна компетентність має проявлятися у поведінці та діях, у взаєминах з іншими людьми, а також як суб'єктивна здатність до самовизначення, саморефлексії, як особистісне вміння будувати свою професійну діяльність.

Педагогічний процес розвитку соціальної компетентності учителів полягає в інтеграції особистісних новоутворень, відповідних форм професійної активності й соціально значимих якостей, які найефективніше розвиваються за допомогою педагогічних технологій: консультивання, тренінги, спрямованість на самоосвіту, максимальний акцент на особистісний професійний і життєвий досвід, практичну спрямованість навчання. Все це допоможе педагогу усвідомити, що одним із головних завдань сучасної школи є формування у школярів соціального досвіду, готовності до життя в новому, демократичному суспільстві. Відповідно, звідси витікає завдання педагога – разом із учнем визначити його інтереси, мету, можливості, шляхи подолання перешкод, які заважають здобути позитивні результати в різних сферах життєдіяльності.

Отже, такі риси особистості як комунікабельність, уміння працювати у команді, низький рівень конфліктності, прагнення до лідерства, професійного росту та інші є невід'ємною складовою соціальної компетентності педагогів. Розвиток таких рис дозволяє професійно розвиватися особистості педагогів у всій її цілісності.

Нині кожен педагог має усвідомлювати, що для різної вікової групи школярів притаманні більш значимі психологічні складові соціальної компетентності, зокрема для молодших школярів – сформованість мотивації до навчальної діяльності, продуктивних прийомів навчальної діяльності, висока самооцінка й самосприйняття, засвоєння навичок конструктивної взаємодії з однолітками й дорослими, а також навичок конструктивної поведінки в складних життєвих ситуаціях; для середнього віку важливу роль відіграє відповідальність; емоційна саморегуляція, навички конструктивної взаємодії, адекватна самооцінка, мотивація досягнення успіху, конструктивна поведінка в складних життєвих ситуаціях; для старшого шкільного віку пріоритетним є соціальний інтелект, усвідомленість життя, побудова перспективи, сформованість мотивації досягнення успіху, рефлексивність, високий рівень самоповаги, соціально значимі ціннісні орієнтації, відповідальність. Все це надасть можливість учителю правильно побудувати процес розвитку соціальної компетентності школярів. Так педагоги, які працюють у початковій школі мають більше уваги звертати на такі звичні форми роботи з учнями як читання казок, бесіди, ігри тощо. Вони допомагають дитині зрозуміти себе, свої вчинки, зрозуміти іншого, виправити те, що зробив не так, ставати кращим, формуються комунікативні якості. Далі з віком доцільно вчителям використовувати у роботі з дітьми різного роду тренінгові заняття. Під час такої роботи відбувається усвідомлення школярами власного місця в системі взаємин між людьми, що допомагає адаптуватися до нових умов, відповідно сформувати певний рівень соціальної компетентності.

Водночас педагог має знати й про те, що соціальна компетентність має такі рівні сформованості:

- початковий – характеризується низькою сформованістю необхідних для соціальної адаптації особистісних новоутворень;

- нестійкий – визначається ситуацією, коли окремі показники соціальної компетентності сформовані на достатньому рівні й можуть створювати основу для досягнення успіху в соціально значимій діяльності або взаємодії, а інші знаходяться на низькому рівні;

- стійкий – передбачає досягнення стійкого розвитку всіх особистісних новоутворень, що забезпечують успіх у соціальній діяльності, тобто високі показники розвитку всіх важливих для віку складових соціальної компетентності [1].

Отже, знання вікових особливостей дітей, усвідомлення рівнів сформованості соціальної компетентності сприяє ефективній роботі педагогів у даному напрямку.

Вищезазначене дає можливість зробити такі висновки:

- 1) соціальна компетентність є важливою складовою професійної компетентності педагогів;
- 2) сучасний педагог має бути не лише транслятором предметних знань, а й посередником між учнями і соціумом;
- 3) система підвищення кваліфікації посідає важливе місце у розвитку соціальної компетентності педагогів.

На жаль, процес навчання на курсах підвищення кваліфікації дуже обмежений у часі, тому подальші дослідження варто проводити у напрямку розвитку соціальної компетентності вчителів у міжкурсовий період та під час самостійної освіти педагогів.

Література:

1. Исакова Т.В. Развитие социальной компетентности как фактор социального здоров'я / Т.В.Исакова. – Доступный з // <http://www.sgu.ru/>
2. Краснокутская С.Н. Социальная компетентность как качественная характеристика процесса социализации студентов / С.Н. Краснокутская. – Доступный з <http://www.ncstu.ru>

У статті розкривається важливість розвитку соціальної компетентності вчителів у системі підвищення кваліфікації, подаються особливості її формування.

Ключові слова: соціалізація, компетентність, соціальна компетентність, підвищення кваліфікації, система.

В статье раскрывается важность развития социальной компетентности учителей в системе повышения квалификации, подаются особенности ее формирования.

In the article open up importance of development of the competence of teachers in the system of increase of kvalification, the features of its forming are given.

УДК 681.3.00+65.012.45

Л.В. Горбатюк, В.Г. Хоменко
г. Бердянск, Украина

МЕТОД ОПРЕДЕЛЕНИЯ УМЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ К КОМПЬЮТЕРНО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Постановка проблемы. В соответствии с учебным планом студенты специальности 6.010104 «Профессиональное обучение. Компьютерные технологии в управлении и обучении» изучают дисциплину «Исследование операций». Цель этой дисциплины – научить будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля разрабатывать, исследовать и решать экономико-математические модели процессов производственной, хозяйственной или учебной деятельности. В настоящее время определено содержание дисциплины «Исследование операций» для инженеров-педагогов, последовательность изложения тем, разработана методика формирования знаний и умений проводить операционные исследования, ориентированные на сферу деятельности инженеров-педагогов компьютерного профиля [1, с.148-155]. Вместе с этим анализ выпускных работ студентов, посвящённых совершенствованию процессов управления в вузе, показал низкий уровень готовности будущих выпускников к компьютерно-аналитической деятельности. Под этим видом деятельности в данной статье понимается профессиональная деятельность

специалистов, связанная с исследованием структуры и характеристик будущего объекта компьютеризации, разработкой предложений по совершенствованию управления, в т. ч. за счёт автоматизации, с построением и решением экономико-математических моделей процессов управления, выбором и реализацией оптимального решения. Практически во всех выпускных работах отсутствовало обоснование компьютеризации с позиции устранения информационных и организационных недостатков в системе управления, которые обычно устанавливаются в процессе операционных исследований. Поэтому на кафедре компьютерных технологий в управлении и обучении Бердянского педагогического университета сформировалось мнение о необходимости перефокусировки целей преподавания дисциплины «Исследование операций» с исследования экономико-математических моделей на формирование готовности к компьютерно-аналитической деятельности.

Анализ последних публикаций и исследований. Несмотря на то, что дисциплина «Исследование операций» введена в учебные планы ряда технических и экономических специальностей более 40 лет назад, педагогические исследования эту дисциплину обошли стороной. Наиболее близко к проблеме, рассматриваемой в статье, подошла А. Савченко [2], исследуя формирование готовности будущих специалистов банковского дела к аналитической деятельности средствами моделирования. В других педагогических исследованиях, например в [3], аналитическая деятельность привязывается к системе библиотечно-библиографических учреждений и к Государственной системе научно-технической информации, и поэтому полученные научные результаты далеки от рассматриваемой проблемы. В образовательно-квалификационной характеристике (ОКХ) специальности 6.010104 [4] отсутствует описание умений, необходимых для формирования готовности к компьютерно-аналитической деятельности. Этот факт связан с тем, что при разработке ОКХ дисциплина «Исследование операций» не входила в перечень нормативных дисциплин.

Постановка задачи. На основании профессиографического анализа деятельности специалиста, занимающегося совершенствованием системы управления промышленным предприятием или учебным заведением, на основании нормативных документов в области автоматизированных систем управления (АСУ), анализа рабочих программ дисциплин учебного плана компьютерных профилей специальности «Профессиональное обучение», анализа научно – технической литературы, международного опыта подготовки инженеров-педагогов [5-7] необходимо выявить и обосновать перечень умений для формирования готовности будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля к компьютерно-аналитической деятельности.

Результаты. Логическая структура предлагаемого метода приведена на рис. 1. Предлагаемый ниже подход основан на применении профессиографических моделей деятельности специалиста и реализуется в пять этапов.

Этап 1. Из схемы видно, что на первом этапе нужно выявить направления совершенствования системы управления. Эти направления одинаковы для любой организационной системы, в т. ч. для промышленного предприятия и для учебного заведения, и сводятся к триаде: реорганизация структуры, реорганизация функций, реорганизация информационных потоков [8].

Этап 2. Определение границ предметной области для компьютерно-аналитической деятельности. Границы предметной области для компьютерно-аналитической деятельности определяются, исходя из направления совершенствования системы управления. Для реализации каждого направления нужно решить определённые задачи деятельности, представленные в табл. 1.

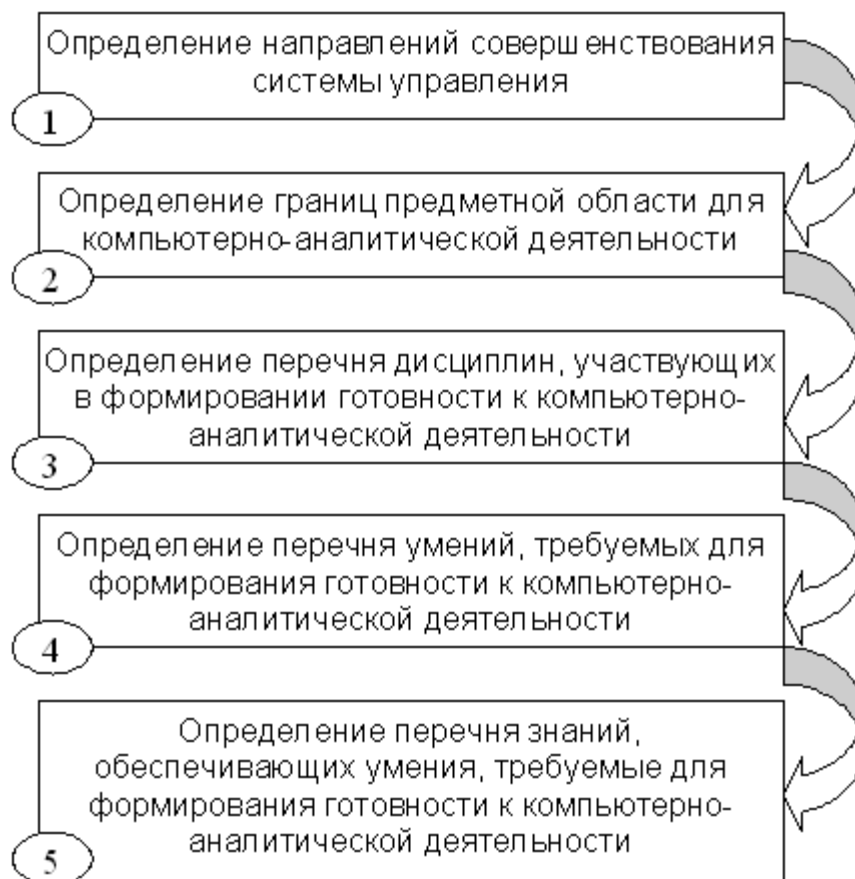


Таблица 1

Границы предметной области в терминах задач деятельности специалиста

Направление совершенствования	Задачи деятельности
1. Реорганизация структуры	1.1. Добавление новых структурных элементов
	1.2. Уменьшение структурных элементов
	1.3. Изменение отношений подчинения
2. Реорганизация функций персонала	2.1. Перераспределение обязанностей внутри функций
	2.2. Перераспределение функций в связи с компьютеризацией
	2.3. Автоматизация процессов принятия решений
3. Реорганизация информационных потоков	3.1. Описание информационных потоков
	3.2. Моделирование информационных потоков
	3.3. Построение описательных моделей зависимостей показателей для принятия решений
	3.4. Построение оптимизационных моделей зависимостей показателей для принятия решений

Этап 3. Определение перечня дисциплин, участвующих в формировании готовности к компьютерно-аналитической деятельности. Перечень дисциплин, участвующих в формировании готовности к компьютерно-аналитической деятельности, устанавливается на основе анализа учебных планов профилей специальности «Профессиональное обучение» и содержания рабочих программ дисциплин. Этот анализ показал, что умения решать задачи деятельности, перечисленные в табл. 1, должны формироваться в следующих дисциплинах: «Системный анализ» (задачи 1.1-1.3, 9-й семестр), «Исследование операций» (задачи 2.1, 2.3, 3.1-3.4, 6-й семестр), «Эргономика информационных технологий» (задача 2.2, 6-й семестр). Следовательно, наибольшее число задач деятельности должно формироваться в рамках

дисциплины «Исследование операций». Задачи 1.1 – 1.3 из рассмотрения исключаем, т.к. дисциплина «Системный анализ» изучается на 5-м курсе, и её влияние на формирование готовности сказывается на высшем уровне сформированности умений.

Этап 3. Определение перечня умений, требуемых для формирования готовности к компьютерно-аналитической деятельности. Этот этап является наиболее сложным и трудоёмким. Задача, решаемая на этом этапе, формулируется следующим образом: на основании образовательно – квалификационной характеристики бакалавра и наблюдений за деятельностью компьютерного специалиста, разрабатывающего АСУ в соответствии с нормативными документами, требуется составить перечень задач, решаемых при создании АСУ, и перечень умений, обеспечивающих решение этих задач. Логическая схема решения этой задачи и дальнейшее её развитие для пятого этапа приведены на рис. 2.



Рис.2. Логическая схема определения содержания учебного материала и последовательности его изложения для формирования готовности к осуществлению компьютерно-аналитической деятельности

Опишем последовательно все шаги логической схемы рис. 2.

Шаг 3.1. Задачи деятельности. Используя:

– ОКХ специальности «Профессиональное обучение. Компьютерные технологии в управлении и обучении»;

– понятия «Производственная функция», «Вид типовых задач деятельности», «Класс задач деятельности», «Вид умения», «Уровень сформированности умений», введенные в основных положениях МОН Украины о порядке разработки составных частей нормативного и учебно-методического обеспечения подготовки специалистов,

составим перечень задач деятельности, решаемых при разработке АСУ с целью совершенствования управления (табл. 2).

Таблица 2

Задачи, составляющие суть компьютерно-аналитической деятельности и решаемые при разработке АСУ с целью совершенствования управления

№	Задачи деятельности	Идентификационные признаки
1	На основе знаний организационной структуры подразделений, функциональных обязанностей сотрудников, используя методы наблюдения за документооборотом, выявить и описать на формализованном языке информационные и организационные недостатки системы управления предприятием или учебным заведением	Исследовательская функция, социально-производственная задача деятельности диагностического класса, знаково-умственные умения с опорой на материальные носители информации
2	На основе знаний методов математического описания сложных систем, используя стандартные программные средства, осуществить макетирование и моделирование информационных потоков с целью системного представления комплекса задач АСУ	Исследовательская функция, профессиональная задача деятельности эвристического класса, знаково-умственные умения с опорой на материальные носители информации
3	На основе результатов изучения фактов производственной, хозяйственной и финансовой деятельности, используя математические методы исследования операций, построить описательные модели зависимостей показателей для принятия решений	Исследовательская функция, профессиональная задача деятельности стереотипного класса, знаково-умственные умения с опорой на постоянный умственный контроль
4	На основе знаний сущности экономических процессов, используя математические методы поиска оптимальных решений и психологическую теорию решений, построить и решить оптимизационные модели зависимостей показателей для принятия решений	То же
5	На основе знаний о взаимосвязи экономических, технологических, организационных процессов построить причинно-следственные цепи событий, связанных с нарушениями в управлении и технологии, и моделировать развитие событий от настоящего в прошлое и в будущее	Исследовательская функция, социально-производственная задача деятельности диагностического класса, знаково-умственные умения с опорой на постоянный умственный контроль

Шаг 3.2. Профессиограмма компьютерного специалиста, разрабатывающего АСУ в соответствии с нормативными документами. Как было сказано выше, для определения ключевых понятий учебного материала в области компьютерно-аналитической деятельности целесообразно составить профессиограмму специалиста, разрабатывающего АСУ в соответствии с нормативными документами. Такая профессиограмма позволит определить те данные, которые необходимо иметь специалисту, а эти данные уже позволят очертить область необходимых знаний и умений. Авторами на основе [9] составлена частная (с позиции дисциплины «Исследование операций») специальная профессиограмма, которая необходима для решения конкретной задачи - осуществления компьютерно-аналитической деятельности.

Шаг 3.3. Определение перечня умений, требуемых для осуществления компьютерно-аналитической деятельности. При выполнении этого этапа будем придерживаться трёх тезисов:

Тезис 1. В качестве эталона для выполнения этого этапа принимаем деятельность компьютерного специалиста, разрабатывающего АСУ в соответствии с нормативными документами.

Тезис 2. В работе компьютерного специалиста, разрабатывающего АСУ в соответствии с нормативными документами, можно выделить следующие фазы деятельности, разнесенные во времени:

А) обследование системы управления с целью выявления информационных и организационных недостатков в управлении, разработка рекомендаций по их устранению и разработка Технического задания (ТЗ) на автоматизацию функций;

Б) разработка моделей процессов управления, исследование моделей, решение моделей с целью выбора рациональных или оптимальных решений;

В) техническое и рабочее проектирование технического, математического, программного, информационного и организационного обеспечений;

Г) отладка элементов АСУ, опытная эксплуатация системы и передача в промышленную эксплуатацию.

Из этих фаз к компьютерно-аналитической деятельности, исходя из её определения, относятся фазы **А** и **Б**.

Тезис 3. При обучении следует различать формируемые умения на уровне действий, уровне функций и уровне задач. На данном шаге речь идёт об умениях на уровне задач.

Данные табл. 2 и детальная разработка профессиограммы позволили составить перечень умений, требуемых осуществления компьютерно-аналитической деятельности. Ниже для примера приводятся 2-3 умения из этого перечня.

А. Умения, необходимые для обследования системы управления с целью выявления информационных и организационных недостатков в управлении, разработки рекомендаций по их устранению и ТЗ на автоматизацию функций (в скобках указана дисциплина, формирующая умения):

- ☐ опрос персонала, знакомство с функциональными обязанностями («Психология», «Психология труда»);

- ☐ построение схемы функциональной структуры в виде направленного графа. («Исследование операций»);

- ☐ выявление организационных и информационных недостатков системы управления («Исследование операций») и др.

Б. Умения, необходимые для разработки моделей процессов управления, исследования моделей, решения моделей с целью выбора рациональных или оптимальных решений:

- ☐ формализация производственно-экономической или учебной ситуации как задачи исследования операций и построение её операционной модели;

- ☐ выбор метода решения операционной модели, получение численного решения контрольного примера и интерпретация результатов;

- ☐ выбор на основе моделирования рациональных параметров конкретной производственной или учебной ситуации и др.

Шаг 3.5. Формирование перечня единиц знаний. Перечень единиц знаний устанавливается путём изучения нормативной и научно – технической литературы, посвящённой операционным исследованиям, и выделения из них тех знаний, которые использует специалист, демонстрирующий в своей деятельности вышеперечисленные умения.

Шаг 3.6. Построение структурно – смысловой модели учебного материала. Для построения структурно – смысловой модели и формирования оптимальной последовательности изложения учебного материала воспользуемся результатами, изложенными в работе [10]. Учёт межпредметных и межтемных связей осуществляется при построении графовой модели учебного материала.

Выводы. Подготовка будущего специалиста к компьютерно-аналитической деятельности должна охватывать значительный круг профессиональных умений. Среди выделенных умений наибольшее число приходится на дисциплину ««Исследование операций». Для того, чтобы подготовить будущего специалиста к компьютерно-аналитической деятельности, необходимо перефокусировать цели преподавания дисциплины «Исследование операций» с исследования экономико-математических моделей на

формирование готовности к компьютерно-аналитической деятельности. Учебный процесс формирования умений должен учитывать тесные межпредметные связи «Исследования операций» ещё с восемью учебными дисциплинами.

Перспектива дальнейших исследований состоит в выделении перечня знаний, необходимых для формирования названных умений, составлении на основе знаний структурно-смысловой модели учебного материала и определении последовательности его изложения с учётом межпредметных связей.

Литература:

1. Ашеро́в А.Т. Введення до фаху інженера – педагога комп'ютерного профілю: Навчальний посібник / А.Т. Ашеро́в, О.Є. Коваленко, С.Ф. Артюх. - Харків: Українська інженерно-педагогічна академія, 2005. – 224 с.
2. Савченко Г. О. Формування готовності майбутніх фахівців банківської справи до аналітичної діяльності засобами моделювання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / — Харків, 2006. — 20 с.
3. Сляднева Н.Н. Информационно-аналитическая деятельность: проблемы и перспективы / Н.Н. Сляднева // Информационные ресурсы России. - 2001.- №2. - С. 14-21.
4. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100.36 Професійне навчання. Комп'ютерні технології в управлінні та навчанні. Напрямку підготовки 0101 Педагогічна освіта. – К.: М-во освіти і науки України, 2003. – 53 с.
5. Joining Forces in Engineering Education Towards Excellence // Proceedings, SEFI and IGIP Joint Conference 2007, 1-4 Juli, Miskolc, Hungary. – 412 p.
6. Engineering competencies – traditions and innovations // Proceedings of the 37th International IGIP Symposium. Book of Abstracts. 2008, 7-10 September, Moskau, Russia. – 296 p.
7. Q² of E² – Quality and Quantity of Engineering Education // Proceedings of the 38th International IGIP Symposium. Book of Abstracts. 2009, 6-9 September, Graz, Austria. – 352 p.
8. Сетров М.И. Основы функциональной теории организации / М.И. Сетров. – Л., Наука, 1972. – 164 с.
9. Бандурка А.М. Психология управления / А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская. – Харьков: ООО «Фортуна – пресс», 1998. – 464 с.
10. Артюх С.Ф. Структурирование учебного материала инженерных дисциплин (методическое пособие) / С.Ф. Артюх, В.М. Приходько, А.Т. Ашеро́в, С.А. Капленко, И.В. Фёдоров - М.: МАДИ (ГТУ); Харьков: УИПА, 2002. – 30 с.

У статті обґрунтований перелік умінь з формування готовності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю до комп'ютерно-аналітичної діяльності. Пропонований метод заснований на застосуванні професіографічних моделей діяльності фахівця.

В статье обоснован перечень умений для формирования готовности будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля к компьютерно-аналитической деятельности. Предлагаемый метод основан на применении профессиографических моделей деятельности специалиста.

Ключевые слова: инженеры-педагоги компьютерного профиля, компьютерно-аналитическая деятельность, готовность, содержание умений, метод

The list of skills of forming readiness for future engineers and teachers of computer-related to computer-analytical activity is argued in the article. The proposed method is based on the application of specialist's Profesiographic models.

УДК: 37.014.5
ББК: 377

Н.Г. Гребенник
м. Ніжин, Україна

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У БАКАЛАВРІВ-МЕХАНІКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Одне з основних завдань вищого навчального закладу полягає у підготовці фахівця, який мав би високу конкурентну здатність на сучасному ринку праці. Випускник вишу має бути якісно підготовленою та всебічно розвинуеною особистістю, яка вільно орієнтується в суспільстві, ефективно використовує засвоєні під час навчання знання, вміння, навички, має здатність до подальшого самовдосконалення тощо.

Використання інформаційних технологій є невід'ємною складовою сучасного соціуму. Вони проникли і закріпилися в усіх галузях нашого життя починаючи від виробничих процесів і закінчуючи дозвіллям. Їх використання та застосування сприяє збільшенню ефективності виробництва, навчання, продуктивності праці тощо. Відповідно, застосування інформаційних технологій при формуванні математичної компетентності у бакалаврів-механіків сприяє підвищенню ефективності даного процесу та забезпечує більш високу його якість.

Аспекти компетентності, математичної компетентності, шляхи та засоби їх формування, застосування інформаційних технологій у навчанні та інших сферах суспільного життя досить широко висвітлені у психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Проте дана сфера дослідження постійно розширюється і, відповідно, з'являються нові і нові питання, які потребують вивчення, практичної перевірки, узагальнення та систематизації. Таким чином, **актуальність** даної розвідки зумовлена потребою розгляду та аналізу взаємозв'язку інформаційних технологій і формування математичної компетентності і впливу інформаційних технологій на ефективність формування даного педагогічного процесу.

Простеження взаємозв'язків, визначення ефективності використання інформаційних технологій у формуванні математичної компетентності бакалаврів-механіків є **метою** даної розвідки.

У процесі реалізації поставленої мети спробуємо вирішити наступні **завдання**:

- ☐ розглянути стандарти рівня підготовки бакалаврів-механіків сільського господарства у вищих навчальних закладах;
- ☐ визначити параметри математичної компетентності для бакалаврів-механіків сільського господарства у вищих навчальних закладах;
- ☐ охарактеризувати програмне забезпечення «Mathcad» та розглянути його можливості;
- ☐ проаналізувати вплив програмного забезпечення «Mathcad» на формування математичної компетентності бакалаврів-механіків сільського господарства у вищих навчальних закладах.

Перейдемо до реалізації поставлених завдань.

Математика є універсальною наукою, що широко використовується в усіх сферах діяльності. На сучасному етапі її роль у розвитку суспільства суттєво зростає, а це вимагає посилення математичної підготовки, зокрема фахівців профілю «механізація с.г.»

Вивчення дисципліни «вища математика» включає лекційні, практичні заняття під керівництвом викладача, а також самостійну роботу студентів, що забезпечує закріплення

теоретичних знань, сприяє набуванню практичних навиків і розвитку самостійного мислення.

Викладання дисципліни слід здійснювати у формі, доступній розумінню студентів. Необхідно широко використовувати сучасні методи навчання, забезпечити реалізацію внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків, дотримуватися наступності по відношенню до програми, що вивчалась на першому курсі.

Згідно з аналізом освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки бакалавра напряму підготовки «механізація та електрифікація сільського господарства» студенти-механіки повинні вміти: виконувати необхідні математичні розрахунки під час конструювання машин та обладнання. У процесі навчання вищої математики програмою передбачені наступні модулі:

- ☐ розв'язування рівнянь прямої лінії в просторі та на площині;
- ☐ похідна та її використання в технічних розрахунках;
- ☐ диференційованість і неперервність функцій;
- ☐ застосування диференціала в технічних обчисленнях;
- ☐ диференціювання функцій. Диференціювання рівняння;
- ☐ невизначений інтеграл і його властивості;
- ☐ інтегрування виразів у технічних задачах;
- ☐ визначений інтеграл і його застосування в фізичних і геометричних задачах [2, с.25].

Набуті знання та вміння мають забезпечити успішне вивчення загально-технічних і спеціальних дисциплін, написання курсових проектів. У процесі вивчення предмету студенти повинні набути фундаментальні математичні знання з відповідною професійною спрямованістю.

Перейдемо до визначення параметрів математичної компетентності для бакалаврів-механіків сільського господарства у вищих навчальних закладах.

Математична компетентність – це вміння бачити і застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати одержані результати.

Математична компетентність визначається рівнями навчальних досягнень, для яких суттєвим є набуття математичних умінь. До математичних умінь належать:

- ☐ уміння математичного мислення;
- ☐ уміння математичного аргументування;
- ☐ уміння математичного моделювання;
- ☐ уміння постановки та розв'язування математичних задач;
- ☐ уміння презентації даних;
- ☐ уміння оперування математичними конструкціями;
- ☐ уміння математичних спілкувань;
- ☐ уміння використання математичних інструментів.

У реальній математичній діяльності зазвичай використовується більшість, а іноді навіть усі ці уміння [3, с.52].

Подані математичні уміння об'єднуються в три класи компетентностей:

I – репродукція, визначення, обчислення, спроможність відтворити математичні конструкції, давати визначення математичних об'єктів, виконувати обчислення;

II – структуризація та інтеграція для розв'язування задач;

III – математичне мислення, узагальнення та інсайт [3, с.53].

Формування математичних компетентностей має стати стержнем мети математичної освіти.

Головним змістом математичної освіти має бути не опанування готовими алгоритмами розв'язування типових задач (їх ефективніше розв'язують комп'ютери), а математична компетентність, розуміння і застосування математичних методів досліджень.

Зазначені підходи в математичній освіті поки що є лише тенденціями, але тенденціями потужними і перспективними.

Головною метою вивчення математичних дисциплін у аграрному вищому навчальному закладі є формування математичної компетентності, тобто, щоб математику можна було застосовувати. Мається на увазі застосування в самому широкому плані: не тільки на виробництві, а й у інших дисциплінах, при читанні спеціальної та популярної літератури, у побуті; крім того, основні математичні поняття дозволяють глибше усвідомити різні факти, бачити їхні загальні риси; навички розумної точності можуть допомогти формулювати думки і т. п. Саме ця головна мета повинна визначити зміст і кількість матеріалу для вивчення та оптимальний час для якісного опрацювання.

Ознайомлення з результатами тестових перевірок на залишкові знання, через кілька місяців після закінчення вивчення курсу математики, дає право стверджувати, що за ту кількість годин, яка дійсна нині у вищих аграрних навчальних закладах, студент не встигає отримати знання, уміння, та навички на такому рівні, щоб легко застосовувати їх на практиці, користуватись вивченим при розв'язуванні задач з інших предметів. Не встигає сформуватись математична компетентність. Отже, існує необхідність не лише поглибити знання з математики, а й продовжити час для здобуття ґрунтовних знань з математики.

Зазначена необхідність підкреслює актуальність проблеми формування математичної компетентності бакалаврів з механізації сільського господарства та зумовлює необхідність пошуку відповідей на низку конкретних питань:

- які можливості має аграрний навчальний заклад III-IV рівня акредитації з удосконалення математичної компетентності майбутніх фахівців;

- якими концептуальними положеннями доцільно керуватися при складанні програм з математичних дисциплін, оптимальної кількості матеріалу та глибини його вивчення для досягнення найкращих результатів у підготовці фахівців;

- як поєднати глибокі математичні знання майбутніх бакалаврів з механізації сільського господарства з вивченням суміжних предметів зі спеціальності та засвоювати їх на практиці;

- як забезпечити високу мотивацію оволодіння студентами математики протягом усього періоду її вивчення.

Зазначене дозволяє стверджувати: проблема формування математичної компетентності майбутніх фахівців у аграрних навчальних закладах III – IV рівня акредитації є актуальною та перспективною. Вона зумовлена соціальним замовленням суспільства на професіоналів, здатних вивести сільське господарство країни на моделі прогресивних, екологічнобезпечних технологій передових країн світу.

Охарактеризуємо програмне забезпечення «Mathcad» та розглянемо його можливості.

«Mathcad» — система комп'ютерної алгебри з класу систем автоматизованого проектування, орієнтована на підготовку інтерактивних документів з обчисленнями і візуальним супроводженням, відрізняється легкістю використання і застосування для колективної роботи. «Mathcad» має простий і інтуїтивний для використання інтерфейс користувача. Для введення формул і даних можна використовувати як клавіатуру, так і спеціальні панелі інструментів.

Незважаючи на те, що ця програма здебільшого орієнтована на користувачів-непрограмістів, «Mathcad» також використовується в складніших проектах, щоб візуалізувати результати математичного моделювання, шляхом використання поширених обчислень і традиційних мов програмування [5, с.18].

«Mathcad» доволі зручно використовувати для навчання, обчислень і інженерних розрахунків. Відкрита архітектура застосування у поєднанні з підтримкою технологій NET і XML дозволяють легко інтегрувати «Mathcad» практично в будь-які IT-структури й інженерні застосування. Є можливість створення електронних книг (e-Book).

«Mathcad» містить сотні операторів і вбудованих функцій для вирішення різних технічних завдань. Програма дозволяє виконувати чисельні і символічні обчислення, проводити операції зі скалярними величинами, векторами і матрицями, автоматично переводити одні одиниці вимірювання в інші [1, с.15].

Серед можливостей «Mathcad» є:

- ☐ розв'язання диференціальних рівнянь, у тому числі і чисельними методами;
- ☐ побудова двовірних і тривірних графіків (у різних системах координат, контурні, векторні тощо);
- ☐ використання грецького алфавіту (верхній і нижній регістр) як у тексті, так і у рівняннях;
- ☐ символічні обчислення;
- ☐ операції з векторами і матрицями;
- ☐ символічне розв'язання систем рівнянь;
- ☐ згладжування кривих;
- ☐ виконання підпрограм;
- ☐ знаходження коренів функцій і поліномів;
- ☐ статистичні функції і розподіли ймовірностей;
- ☐ пошук власних значень і власних векторів;
- ☐ обчислення з розмірностями [4, с.53].

За допомогою «Mathcad» інженери можуть документувати всі обчислення в процесі їх проведення.

Розглянемо можливості програмного забезпечення «Mathcad» та його вплив на формування математичної компетентності бакалаврів-механіків сільського господарства у вищих навчальних закладах.

Вимоги ОПП ОКХ	Можливості Mathcad
Розв'язування рівнянь прямої лінії в просторі та на площині	Побудова двовірних і тривірних графіків (в різних системах координат, контурні, векторні тощо). Операції з векторами і матрицями.
Похідна та її використання в технічних розрахунках.	Використання грецького алфавіту (верхній і нижній регістр) як в тексті, так і у рівняннях. Символічне розв'язання систем рівнянь. Виконання підпрограм. Знаходження коренів функцій і поліномів
Диференційованість та неперервність функцій.	Використання грецького алфавіту (верхній і нижній регістр) як в тексті, так і у рівняннях.
Застосування диференціала в технічних обчисленнях.	Використання грецького алфавіту (верхній і нижній регістр) як в тексті, так і у рівняннях. Виконання підпрограм. Знаходження коренів функцій і поліномів Побудова двовірних і тривірних графіків (в різних системах координат, контурні, векторні тощо).
Диференціювання функцій.	Використання грецького алфавіту (верхній і нижній регістр) як в тексті, так і у рівняннях. Виконання підпрограм. Знаходження коренів функцій і поліномів
Диференціювання рівняння.	Розв'язання диференціальних рівнянь, в тому числі і чисельними методами. Виконання підпрограм.

	Знаходження коренів функцій і поліномів
Невизначений інтеграл і його властивості.	Використання грецького алфавіту (верхній і нижній регістр) як в тексті, так і у рівняннях. Виконання підпрограм. Знаходження коренів функцій і поліномів
Інтегрування виразів у технічних задачах.	Використання грецького алфавіту (верхній і нижній регістр) як в тексті, так і у рівняннях. Побудова двовимірних і тривимірних графіків (в різних системах координат, контурні, векторні тощо).
Визначений інтеграл і його застосування в фізичних і геометричних задачах	Використання грецького алфавіту (верхній і нижній регістр) як в тексті, так і у рівняннях. Виконання підпрограм. Знаходження коренів функцій і поліномів Побудова двовимірних і тривимірних графіків (в різних системах координат, контурні, векторні тощо).

Таким чином, можна сказати, що застосування інформаційних технологій, зокрема, програми «Mathcad» при вивченні вищої математики інженерами-механіками сільського господарства у великій мірі сприяє формуванню математичної компетентності, що в свою чергу дає можливість сформувати висококласного фахівця, який би користувався попитом на сучасному ринку праці.

Література:

1. Воскобойников, Ю.Е., Очков, В.Ф. «Программирование и решение задач в пакете Mathcad» [Текст] / Ю.Е. Воскобойников, В.Ф. Очков. – М.: Издательство НГАСУ, 2002. – 205с.
2. ГСВОУ-04:2005 Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра [Текст]. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2005. – 162с.
3. Канторович, Л.В., Пинскер, А.Г. О математической подготовке экономистов и инженеров-экономистов [Текст] / Л.В. Канторович, А.Г. Пинскер // Математика. Сборник научно-методических статей. – Вып. 1. – 1971. – С. 27-31.
4. Нарышкин Д.Г., Очков В.Ф. Создание интерактивной сетевой версии справочника физико-химических величин. Сборник научных тезисов 15-й конференции "Математика, компьютер, образование". Дубна, 28 января - 02 февраля 2008 г.С. 380
5. Очков, В.Ф. Mathcad 14 для студентов и инженеров: русская версия [Текст] / В.Ф. Очков. – БХВ-Петербург 2009. – 195с. - ISBN 978-5-9775-0403-4
6. Плотникова, Е.Г. Как профилировать обучение математики в вузе [Текст] / Е.Г. Плотникова // Вестник высшей школы. – 2002. – № 7. – С. 54-55.
7. Рябченко, В. Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України [Текст] / В. Рябченко // Вища освіта України. – 2005. – №3. – С. 40-44.

Аналізуються фактори, що впливають на формування математичної компетентності бакалаврів механізації сільського господарства. Розглядаються базові складові та шляхи вдосконалення математичної компетентності за допомогою використання інформаційних технологій у навчальному процесі.

Ключові слова: математичні вміння, аграрна освіта, математична освіта, математична компетентність, інформаційні технології, Mathcad.

Анализируются факторы, влияющие на формирование математической компетентности бакалавров механизации сельского хозяйства. Рассматриваются базовые составляющие и пути совершенствования математической компетентности с помощью использования информационных технологий в учебном процессе.

Ключевые слова: математические умения, аграрное образование, математическое образование, математическая компетентность, информационные технологии, Mathcad.

The factors influencing the formation of mathematical competence Bachelors mechanization of agriculture. We consider the basic components and ways to improve the mathematical skills through ispolzovaniya information technologies in educational process.

Keywords: mathematical skills, agricultural education, mathematical education, mathematical competence, information technology, Mathcad.

УДК 378 . 022
ББК 74.58 : 85.37

О.В. Гречановська
м. Вінниця, Україна

КІНОМИСТЕЦТВО ЯК ОДИН ІЗ МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Постановка проблеми. Нинішній розвиток освіти характеризується модернізацією навчання, його перетвореннями й особливо це стосується вищої освіти. У сучасних умовах розвитку України, проблемою вищих навчальних закладів є не лише формування високопрофесійного фахівця, але в першу чергу, повноцінного громадянина своєї країни. Потреби світового ринку з кожним роком стають все вимогливішими до освітнього рівня фахівців. На думку сучасних педагогів, саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватися у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Культурологічна компетентність, на нашу думку, є однією з найважливіших життєвих компетентностей, яка має бути присутня у людини високоосвіченої, людини, яка відносить себе до еліти нашої країни.

Виклад основного матеріалу. Особливо гостро постає питання формування культурологічної компетентності у вищих технічних навчальних закладах. Молодь, яка вступає в технічний ВНЗ, звичайно, має відповідний багаж деяких культурологічних знань, але, на жаль, загальноосвітні заклади не надають достатньої культурологічної освіти. Студент, під час навчання у вищому технічному закладі, завдяки специфіці ВНЗ, має недостатній доступ до культурологічних знань. Тому одне з основних завдань викладачів культурологічних дисциплін віднайти правильний підхід у процесі навчання, шукати нові технології навчання. Процес навчання дисциплін даного напрямку не повинен обмежуватися лише поясненням, яке запам'ятовується чи записується студентом – це має бути і розумова, креативна робота студента, активна робота на заняттях, зацікавленість викладеним матеріалом.

Для більш ефективного викладу матеріалу культурологічних дисциплін у технічному ВНЗ ми пропонуємо одну з не імітаційних форм навчання – лекцію. Лекція може поєднувати в собі традиційні та інноваційні методи навчання. Вона закладає основи розуміння і ставлення до предмету. Лекція – це стрункий систематичний і системний виклад певної наукової проблеми або її частки; найважча форма роботи, оскільки лектор завжди виступає одночасно в кількох ролях: оратора, вченого, педагога, психолога [1, с.136].

Ми для досягнення кращих результатів у засвоєнні навчального матеріалу студентами подаємо новий матеріал за допомогою лекцій-концертів (ознайомлення із творчістю відомих композиторів, поетів, акторів, художників і т.д.), лекцій-досліджень; візуальних лекцій (наочна демонстрація за допомогою кіно-, теле-, і відеофрагментів, слайдів, блоків інформації, які коментуються лектором). Потрібно відзначити, що в навчальному процесі освітнього закладу можуть бути ситуації, коли лекційна форма роботи не може бути замінена ніякою іншою, такі ситуації виникають:

□ при відсутності посібників із нових, тільки сформованих навчальних курсів: лекції є основним джерелом інформації;

□ якщо новий навчальний матеріал з конкретної теми не знайшов ще відображення в існуючих підручниках або деякі розділи застаріли (у сучасних умовах інформаційного прогресу це стає дуже актуальним);

□ у випадку, коли окремі теми, викладені в підручниках, занадто важкі для самостійного вивчення і тому потребують методичної переробки лектора;

□ коли з основних проблем курсу існують суперечливі думки, погляди, то лекція необхідна для їх об'єктивного висвітлення;

□ лекція не може бути замінена, коли необхідний особистий емоційний вплив лектора на студентів. У цьому випадку емоційне забарвлення лекції спільно з глибоким науковим змістом створює гармонію думки, слова, сприйняття [2].

Для кращого сприйняття матеріалу з культурологічних дисциплін, ми використовуємо візуальні лекції, під час яких проходить демонстрація зразків світового та вітчизняного кіномистецтва.

Кіномистецтво володіє низкою характерних особливостей: це є синтетичне мистецтво, що поєднує фотографію, живопис, драматургію, музику, хореографію, декор, подані в динаміці, в русі. Саме цим пояснюється впливовість кіномистецтва: воно, як жоден інший вид мистецтва здатне створювати ефект реальності того, що відбувається на екрані. Історично кінематограф народився унаслідок науково-технічного прогресу, а тому продовжує змінюватись разом із революційними змінами в сучасних технологіях: з'явилися нова оптика, нові принципи запису та збереження зображень, нові форми відтворення кінофільмів. Кіно здатне переносити нас в інші історичні епохи і навіть інші світи, дозволяє суттєво розширювати горизонти наших уявлень про дійсність, а завдяки синтетичній дії воно впливає майже на всі наші інтелектуальні здатності – на чуття, інтуїцію, уяву, інтелект, підсвідоме і несвідоме. Кіномистецтво включає в себе кілька різних напрямів: художнє кіно, документальне кіно, науково-популярне кіно, анімаційне кіно, просвітницько-пропагандистське кіно [3, с.213].

Потрібно також зазначити, що з розвитком засобів масової комунікації зв'язок молоді з кіномистецтвом постійно розширюється. Велике значення має кабельне та супутникове телебачення, вільний доступ молоді до кінотеатрів, продаж відео матеріалів і різноманітної відеотехніки, перегляд кінофільмів через Internet в режимі On – line. Звичайно, ми розглянули кіномистецтво та його напрями в загальному, а що ж є кіномистецтво на даний момент? У першу чергу не потрібно забувати, що кіномистецтво, все ж таки, є «масовою культурою».

Кіно виникло як масова ярмаркова забава самого невибагливого смаку. У своїх першочергових намірах і амбіціях воно стояло поряд із демонстрацією раритетів, клоунадою, мистецтвом фокусників. У західній соціології феномен «масовості» розглядається як ринкове явище. Твори мистецтва, науки і т.п. у цьому контексті існують у якості предметів споживання з явним комерційним інтересом, вони повинні враховувати смаки та запити масового глядача, щоб бути здатними приносити прибуток. Початківцями «масової культури» були бізнесмени Америки. Вони розробили цілу систему комерціалізації мистецтва, починаючи свою роботу з популярного «атракціону», керуючись його видовищною природою. З тих пір американські фільми не припиняють заповнювати екрани кінотеатрів світу, а «саме масове» мистецтво славиться тим, що здатне поставити на потік будь-яку актуальну тему і доставити її до самої широкої аудиторії. Кіно одне з перших видів мистецтва, яке володіє цією масовістю, отримавши таке широке розповсюдження [4, с. 108].

Завдяки цій «масовості» кіно, яке пропонується до перегляду не завжди якісне та має якийсь сенс. Якщо поглянути на телеекрани та кінофільми, які пропонуються до перегляду, ми можемо побачити насилля, бійки, падіння моральних принципів, зневагу до власної культури та насильне нав'язування чужих для нас культур, іноді це фільми, які взагалі не мають ніякого змісту. Молодь, переглядаючи кінофільми не завжди асоціює себе з позитивними героями, вони сприймають дійсність і життєві ситуації такими, якими вони бачать на телеекранах не замислюючись над правильністю дій героїв чи вирішенням

проблем. Безмежне насилля на екрані тягне за собою девіантну поведінку не сформованої культурологічної компетентності молоді та формує небезпечних для суспільства громадян.

Звичайно, не можна стверджувати, що фільми, які демонструються, несуть із собою лише негатив, адже є фільми, які всесвітньо визнані класикою кіномистецтва.

Під час візуальних лекцій, ми не намагаємося нав'язати, що кіномистецтво – це негативне явище. Ціллю нашого заняття є те, щоб студенти вчилися аналізувати кінокартину, як твір мистецтва, навчалися розуміти, що хотів режисер картини донести до глядача. Для цього перед переглядом фільму студентам надається інформація: про режисера, його творчі роботи (кінофільми); про композитора та його твори, які використовуються під час фільму; про акторів, які виконують головні, а іноді й другорядні ролі (якщо лінія головного героя тісно перемежується з роллю другорядного героя). Окрім того ми проводимо паралель із фільмами подібними за жанром чи тематикою. Багато режисерів використовує у своїй роботі і комп'ютерні технології, тому під час інформації щодо фільму, наголошуємо на цей факт.

Студенти, переглядаючи фільм, мають не лише проаналізувати, а й висловити свої критичні зауваження, а іноді виступити, як кінокритики. Тому, для висловлення своєї думки, в кінці заняття студентам дається творче завдання, яке може містити в собі запитання, щодо переглянутого фільму або пропозиції для роздумів.

Кожне заняття має свою тему, наприклад, теми циклу занять «Культурні столиці світу», на яких демонструються документальні фільми та розповідається про культурний спадок відповідного міста (Париж, Рим, Венеція, Прага і т.п.). На початку заняття студентам надається матеріал в якому міститься інформація щодо документального кіно, його особливостей, виникнення, категорії документального кіно, кінофестивалі саме документальних фільмів. Поступово студенти доходять до вивчення культурних спадщин світу, їх значення в житті людей і розвитку суспільства. Потрібно звернути увагу студентів на те, що це не лише перегляд документального фільму, а невелика візуальна подорож, тоді заняття не буде мати примусовий характер і налаштує студентів на безпосередній перегляд фільму. Одним із завдань, під час перегляду фільму є спрямування уваги студентів на культурну спадщину (архітектуру, живопис, музику), яку вони побачать на екрані. Наприкінці заняття вони пишуть творчі завдання, в яких розповідають про свої враження від побаченого, аналізують заняття.

Значне місце нині в кіноіндустрії займає анімація й особливо комп'ютерна анімація. Тому одне з занять присвячене анімаційному кіно, де проходить ознайомлення з історією виникнення анімаційного фільму, особливостями його створення. Наголошується на тому, що не завжди анімація є дитячим фільмом або не має сенсу. Наприклад, під час заняття пропонується перегляд анімаційного фільму режисера Роберта Земекіса «Полярний експрес». Цей фільм вибраний не випадково, адже це перша анімація, де проходить оцифрування живих людей. Цей фільм – екранізація популярної в Америці однойменної казки Кріса Ван Олзбурга, яка проповідує, зрозумілі навіть дітям, цінності. Студенти не лише проглядають роботу режисера та сюжет, їм надається можливість осмислити деякі речі, на які вони не завжди звертають увагу під час перегляду фільму в домашніх умовах на самоті і без відповідної інформації, яку вони можуть почути на занятті.

Проблеми природи та екології були актуальними завжди, тому одне із занять має назву «Людина і природа: проблеми протистояння і гармонії. Проблеми екології в контексті культури і моралі» і для перегляду та подальших роздумів пропонуємо фільм Жан Жака Анно «Ведмідь» (за книгою Д. Кервуда «Король Грізлі»). Незвичайний фільм тим, що йому майже нема аналогів, у ньому відсутні діалоги та головні герої – ведмеді, зйомки яких проходили у звичних для них умовах – на природі, у горах. Одним із творчих завдань було запитання «чого можна навчатися у природи?» і ось деякі відповіді студентів першого року навчання: *«Природа така як і ми, і щоб зрозуміти самих себе треба зрозуміти, що все живе і неживе в природі – частина одного цілого.»*(Настольний Антон, 2Б - 09).

«На сам перед природа нас вчить жити і виживати. Вчені говорили, що людину від тварини відрізняють почуття, совість, вміння допомагати один одному. Ми живемо в такому часі, коли людина забуває про такі якості, тому я вважаю, що саме цього повинна навчити нас природа, а саме ведмеді із цього фільму» (Ляхович Наталія, 26 - 09).

«Фільм надзвичайно цікавий і повчальний. І на мою думку, в природи можна було б позаймати почуття справедливості і, можливо, навіть жалю. Тому що часто люди бувають жорстокіші за тварин. І взагалі ми маємо черпати з природи все найкраще, не завдаючи при цьому їй шкоди, бо ми є частиною одного цілого» (Слободянюк Ганна, 6 МО - 09).

Проаналізувавши роботи студентів, ми можемо стверджувати, що перегляд фільмів на заняттях, за умови правильно поданої інформації та творчих питань, формують у студентів культурологічну компетентність. А завдяки візуальності, творчим завданням, у яких вони висловлюють свою думку студенти навчаються відрізняти фільми, які не несуть у собі ніякої додаткової інформації від фільмів, які навчають людину задумуватися та аналізувати події.

Було опитано 126 респондентів, які після закінчення заняття відповіли на запитання «Чи подобається вам переглядати фільми?» результати опитування представлені діаграмою (рис. 1.)

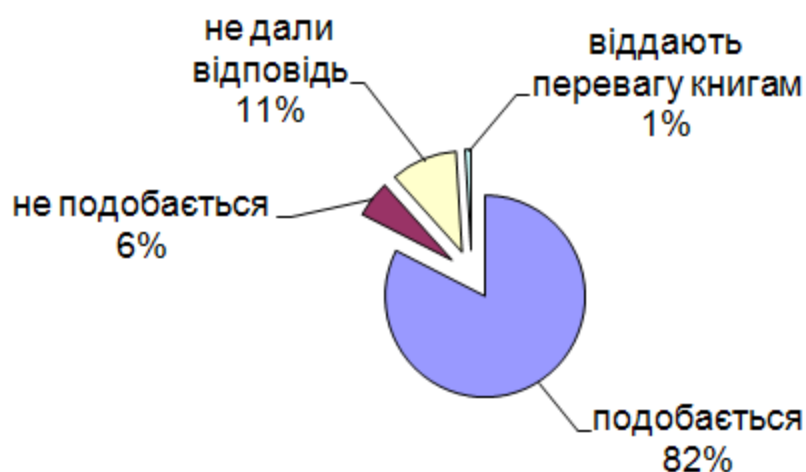


Рис. 1. Діаграма результату опитування після перегляду кінофільмів

Аналізуючи діаграму ми бачимо, що серед опитуваної молоді 82% подобається переглядати кінофільми, у порівнянні з читанням книг – 1%, отже, кінофільми є ланкою ланцюга, за допомогою якого молодь має можливість, якщо не читати класичну літературу, то переглядати фільми, а для того, щоб правильно спрямувати вибір молоді людини потрібно підвищити її культурологічну компетентність. Тому коли виникне потреба вибирати між фільмом жахів або бойовиком і фільмом, сюжетом якого є сюжет класичної літератури або з якого можна отримати пізнавальну інформацію, студенти віддавали перевагу класичним і пізнавальним сюжетам.

Для того, щоб дізнатися, яку роль у культурологічному розвитку студентства відіграє кіномистецтво, було проведено опитування. Результати відповідей представлено на рисунку 2.

З діаграми бачимо, що у формуванні культурологічної компетентності кіномистецтво відіграє одну із значних ролей і є однією зі складових даної компетентності, адже, отримують інформацію з фільмів 25% і формують погляд на життя та ситуації 23% молоді, тому поглиблення культурологічних знань особливо необхідно для того, щоб сформувати у молоді правильний вибір й розрізнити достовірну інформацію від вигадки, взірці мистецтва від «масовості», яку пропонує на даному етапі кіноіндустрія.

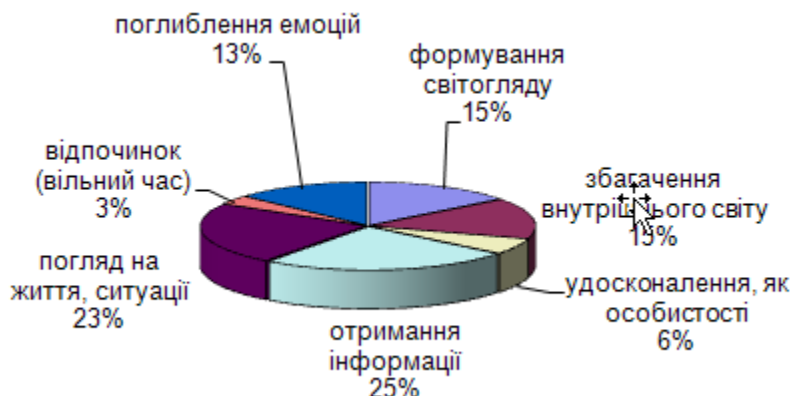


Рис. 2. Діаграма результатів анкетування

Висновки. Отже, кіномистецтво, у формуванні культурологічної компетентності молоді відіграє важливу роль, адже одержання інформації, підготовка до подальшого життя, вирішення виникаючих проблем, відповіді на ці запитання молода людина нині відшукує підказки у кінофільмах, не замислюючись над тим, що споглядаючи на «масове мистецтво» вона сама стає тією ж «масою», через недостатню культурологічну освідченість. Звичайно, на даному етапі розвитку культури, яка стала в своїй більшості комерційною, від «масової культури» не можна уникнути, але завдяки підвищеній увазі до формування культурологічних знань ми можемо допомогти студентству, майбутній еліті навчитися відшукувати прекрасне. Кіномистецтво – це візуально-естетичне сприйняття. Наш досвід показує, що проведення візуальних лекцій сприяє більш ефективному навчанню та засвоєнню матеріалу, формуванню культурологічної компетентності у студентів ВНЗ.

Література:

1. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Виленский М.Я., П.И. Образцов П.И., А.И. Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. Педагогическое общество России, М., 2004
3. Етика та естетика: Навчальний посібник / За ред. В.Л. Петрусенко. – Львів: Видавництво «Новий світ - 2000», 2008, - 304с.
4. Кириллова Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. 2-е изд.; перераб. и доп. —М.: Академический Проект, 2006. – 448 с. – («Технологии»)

В статті розглядається формування культурологічної компетентності у студентів вищих технічних навчальних закладів за допомогою візуальних лекцій (застосування кінофільмів).

Ключові слова: кіномистецтво, анімаційне кіно, документальне кіно, візуальна лекція, медіа культура, масова культура.

В статье рассматривается формирование культурологической компетентности у студентов высших учебных заведений с помощью визуальных лекций (применение кинофильмов).

In the article the formation of cultural competence in students of technical schools with visual lectures (use film).

УДК 378.132:371.2
ББК - 74.58+74.200

О.П. Демченко
м. Глухів, Україна

СТРУКТУРА І РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО СТВОРЕННЯ ВИХОВНИХ СИТУАЦІЙ

Гуманізація системи освіти, перехід від авторитарно-директивної педагогіки до особистісно зорієнтованого навчання і виховання ставить більш високі вимоги до реформування професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової ланки освіти, її подальшого оновлення й удосконалення. Дослідження проблеми формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій зумовлена тим, що у сучасних умовах зростає роль професійної діяльності вчителя як вихователя. Головними характеристиками такого педагога є гуманістичні ціннісні орієнтири, усвідомлення пріоритетності виховного процесу, готовність до педагогічної взаємодії, професійна компетентність, здатність до інноваційної виховної діяльності, творчої самореалізації.

Історико-генетичний аналіз проблеми формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до організації виховної роботи у філософській, психолого-педагогічній літературі відображає стійкий інтерес до неї з боку представників різних галузей науки, наявність наукової тенденції вивчення особливостей виховної діяльності вчителя і те, що вона знаходиться в стадії розробки. Однак проблема формування готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій допоки спеціально не розроблялася.

Завданнями статті є аналіз сучасних підходів до проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної роботи та обґрунтування структури і рівнів готовності майбутніх фахівців до створення виховних ситуацій.

Вивчення психолого-педагогічної літератури свідчить про розробку вітчизняними дослідниками насамперед проблеми підготовки майбутніх учителів до виховної роботи у цілому (О. Безпалько, І. Бех, О. Дубасенюк, А. Капська, Л. Кондрашова, Г. Троцько та ін.).

Поки що не існує єдиного підходу до визначення поняття «готовність до виховної діяльності». Зокрема, А. Капська трактує означений феномен як «позитивне ставлення студентів до виховної діяльності, інтерес до неї, стійкість мотиву педагогічної діяльності, спрямованість на виховну діяльність; знання та уявлення про особливості виховної діяльності, вимоги до особистості вчителя-вихователя; володіння знаннями, вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення; самооцінку своєї виховної діяльності, рівня підготовки до неї та адекватність розв'язання професійних завдань» [3, с.127].

У структурі готовності студентів до організації і здійснення виховної діяльності О. Шестоपालюк виокремлює наступні складові: система знань, умінь і навичок з виховання школярів; мотиваційно-ціннісне ставлення до виховання; постійне самовдосконалення необхідних особистісних якостей і виховних умінь; здатність самостійно будувати методику виховної роботи з учнями, використовуючи нові технології виховання; імпровізація у сфері виховання, самореалізація на основі внутрішньої професійної мотивації; рефлексія своєї особистісної поведінки [8, с.75].

Активізувався науковий інтерес до вивчення специфіки професійної діяльності вчителя школи першого ступеня й особливостей підготовки до неї у педагогічному ВНЗ. Дослідженню проблеми готовності вчителя початкових класів до професійної діяльності у цілому присвячені наукові розробки Н. Бібік, В. Бондаря, Н. Кічук, О. Савченко, Л. Хомич, І. Шапошникової та ін. Аналіз наукового фонду в даній площині дозволив зробити висновок, що спостерігається також активізація досліджень специфіки формування готовності вчителів початкових класів безпосередньо до виховної роботи з молодшими школярами.

Слід акцентувати увагу на науковому доробку Г.Тарасенко, в якому системно представлено сучасні підходи до вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної роботи. Дослідниця активно розробляє питання взаємозв'язку естетичної та екологічної підготовки майбутніх педагогів у системі професійної освіти, необхідності формування аксіологічної й технологічної домінанти у структурі професійної готовності майбутніх фахівців школи першого ступеня тощо. Науковець наголошує на употужненні культуроємкості підготовки вчителя до виховної роботи з молодшими школярами. З цією метою вона пропонує вдосконалення педагогічного процесу ВНЗ у декількох напрямках, серед них: актуалізація світоглядного і гуманітарного потенціалу всіх дисциплін, які опановують майбутні вчителі, з метою висвітлення їх культурологічного змісту; розвиток здатності студента до аксіологічної діяльності, яка б допомагала йому оволодіти світоглядною проблематикою не лише на рівні інформації, а й на рівні її ціннісного осмислення, а також будувати власне ставлення до загальнозначущих ціннісних орієнтирів тощо [7, с.98].

У контексті розробки шляхів підвищення ефективності практичної готовності студентів початкових класів до виховної роботи з молодшими школярами у її структурі Г. Кіт [4] виділяє інтерес, практичну спрямованість на розв'язання виховних завдань, фонд дійових знань і навичок, професійно необхідні якості особистості вихователя (педагогічне мислення, його критичність, гнучкість і швидкість, креативність). У дослідженні визначено шляхи та педагогічні умови вдосконалення практичної готовності майбутніх учителів початкових класів.

Останнім часом були проведені дисертаційні дослідження, присвячені окремим аспектам формування готовності майбутніх учителів початкових класів до здійснення виховної роботи з дітьми молодшого шкільного віку: позаурочної виховної роботи (І. Казанжи), активізації художньої діяльності молодших школярів (О. Біла), патріотичного виховання молодших школярів засобами образотворчого мистецтва (І. Пастир), правового виховання молодших школярів (Л. Мацук), трудового виховання молодших школярів (В. Васенко), роботи з фізичного виховання (Н. Мацкевич), позакласної музично-виховної роботи (Б. Нестерович), виховної роботи в початковій школі у цілому (О. Отич); національного виховання (С. Паршук) та ін.

У контексті аналізу поняття «готовність до виховної роботи» у дисертаційному дослідженні І. Казанжи було виокремлено готовність до позакласної, позашкільної та позаурочної виховної роботи. Так, «готовність до позакласної виховної роботи» включає оволодіння випускниками педагогічного вищого навчального закладу системою знань, умінь і навичок, необхідних учителю початкових класів для ефективної організації виховної діяльності з колективом дітей класу в умовах певної школи, для проведення організованих і цілеспрямованих занять із молодшими школярами в позаурочний час для розширення і поглиблення знань, умінь і навичок, розвитку самостійності, індивідуальних здібностей учнів, а також задоволення їхніх інтересів і забезпечення розумного відпочинку. Кінцевим результатом такої готовності, на думку І. Казанжи, є професійно-виховна компетентність, яка включає види компетенцій: когнітивно-виховну, конструктивно-виховну, регулятивно-оцінну компетенцію [2, с.9].

У дослідженні О. Отич представлено структуру виховної діяльності вчителя початкових класів, що складається з мотиваційно-ціннісного, орієнтаційного, контрольно-регульовального компонентів, а також підструктуру професійно-методичного досвіду вчителя, що включає професіоналізм його особистості та його виховної діяльності [5].

Відповідно до сучасних тенденцій організації виховного процесу на засадах принципу народності С. Паршук обґрунтовує поняття «готовність студентів до національного виховання молодших школярів», яку вона визначає «як складне інтегроване поняття, результат теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійно-виховної діяльності з національного виховання учнів; як концентрований показник діяльнісної сутності особистості випускника ВНЗ, міра його професійної і

національної зрілості» [6].

З урахуванням наявних підходів щодо трактування феномена готовності до виховної діяльності нами обґрунтовано поняття «професійна готовність учителя початкових класів до створення виховних ситуацій» як складову загальної готовності майбутніх учителів початкових класів до організації виховного процесу в цілому, що включає усвідомлення студентами пріоритетності виховної діяльності як емоційної особистісно зорієнтованої взаємодії (аксіологічний компонент), виховну компетентність (гносеологічний компонент), створення особистісного професійного ідеалу як мети виховної діяльності в процесі професійно зорієнтованої творчої діяльності (акмеологічний компонент), сформованість умінь і навичок діагностування, проектування, моделювання (праксеологічний компонент), узагальнювального самооцінювання та самовдосконалення власної виховної діяльності (рефлексивний компонент) [1, с.7].

Гносеологічно-аксіологічний компонент передбачає формування виховної компетенції; засвоєння системи гуманістичних педагогічних цінностей, ціннісних орієнтацій; усвідомлення особливостей, суспільної значущості виховної діяльності та сутності виховання з позицій гуманістичної парадигми виховання; формування мотивів професійного й особистісного становлення, бажання досягти результативності своєї праці, гуманістичної професійно-педагогічної спрямованості студентів на майбутню професію; розвиток інтересу саме до виховної діяльності вчителя початкових класів, нового педагогічного мислення.

Акмеологічний компонент включає поглиблення знань студентів про специфіку особистісних і професійних якостей учителя початкових класів, постановку перспективних цілей у процесі оволодіння ними майбутньою професією, створення власного професійного ідеалу, розвиток необхідних професійних якостей, формування віри у власні сили, творчі здібності, потреби у виявленні своєї особистості в професійній діяльності.

Праксеологічний компонент забезпечується через формування в майбутніх учителів педагогічних умінь і навичок, необхідних для моделювання, створення й реалізації виховних ситуацій у власній діяльності у чотирьох взаємопов'язаних сферах: перша – це вміння вивчати й узагальнювати досвід роботи вчителів і добирати зразки виховних ситуацій, які пов'язані з аналізом науково-методичної літератури та спостереженням за організацією роботи досвідчених учителів; друга – проектувати й моделювати виховні ситуації за заданим алгоритмом; третя – реалізовувати розроблені проекти у навчально-виховному процесі початкової школи; четверта – аналізувати й оцінювати результативність створених виховних ситуацій.

Рефлексивний компонент потребує узагальнення психолого-педагогічних знань студентів, приведення їх у систему; розвиток потреби систематичного самостійного поповнення знань; формування адекватної самооцінки; визначення шляхів професійної самокорекції, стратегії професійної самореалізації; вироблення вмінь і навичок самоконтролю, коригуючої діяльності й самовдосконалення, самоорганізації; розвиток здатності до самостійних творчих дій.

На основі встановлених критеріїв професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій (якість гносеологічно-аксіологічної підготовки, якість проєктивно-конструктивної діяльності, якість інноваційної інструментально-технологічної діяльності, якість оцінно-рефлексивної діяльності) та їх показників було виокремлено [1, с.8] шість рівнів професійної готовності вчителя початкових класів до створення виховних ситуацій:

1. Індиферентний (невизначений) рівень відповідає майже цілковитій відсутності визначених показників. Для студентів такого рівня є характерними: негативна мотивація до вибору педагогічної професії, незнання сучасних виховних парадигм і особливостей виховної діяльності вчителя початкових класів, нерозуміння професійного ідеалу, відсутність потреби в професійному самовдосконаленні, невміння моделювати виховну взаємодію та

діагностувати виховну роботу, значні утруднення у встановленні контакту з колективом дітей і окремими учнями, нездатність до самоконтролю, неадекватність самооцінки.

2. Початковий (природний) рівень переважає в студентів, яким властиве пасивне ставлення до виховної діяльності вчителя початкових класів, невизначеність ціннісних установок і орієнтирів, фрагментарність знань щодо сутності гуманістичних парадигм, специфіки виховної роботи з молодшими школярами, слабе уявлення про професійний ідеал і шляхи самовдосконалення, відсутність навичок планування, моделювання, організації педагогічної взаємодії, переважно поверхневі самооцінка і самоаналіз.

3. Елементарний (пробний) рівень є характерним для студентів із позитивно-пасивним ставленням до виховної діяльності вчителя початкових класів, поверхневими знаннями сутності гуманістичних виховних концепцій і особливостей виховних функцій, слабкою сформованістю ціннісних установок і професійного ідеалу, початковими вміннями планування й організації виховної взаємодії, визначення шляхів самовдосконалення, самоконтролю, самооцінки та самоаналізу.

4. Достатній (репродуктивний) рівень умовно об'єднує студентів із переважно позитивним ставленням до організації виховного процесу з молодшими школярами, усвідомленням його необхідності як одного з найважливіших напрямів діяльності вчителя початкових класів у контексті гуманістичних парадигм; наявністю потреби у самовдосконаленні, розширенні кругозору; достатньою сформованістю вмінь моделювати виховну взаємодію, добирати засоби впливу на емоційну сферу школярів, передбачати ймовірні труднощі, реалізовувати виховні проекти, адекватно оцінювати свою педагогічну компетентність, контролювати себе, критично аналізувати результати виховної роботи, намічати шляхи самовдосконалення. Проте практична діяльність цієї групи студентів має переважно репродуктивний характер, нові, нестандартні ситуації, що виникають у реальному виховному процесі, викликають у них певні утруднення.

5. Високий (творчо-конструктивний) рівень характеризує студентів, яким притаманне активно-дійове ставлення до виховної діяльності у початкових класах, високий рівень сформованості виховної компетентності, свідоме розуміння значення виховання, його пріоритетності, творче ставлення до організації виховного процесу, усвідомлення професійного ідеалу та шляхів його досягнення, стійка потреба у професійному самовдосконаленні, самоосвіті; високий рівень сформованості вмінь моделювання, планування виховної роботи, передбачення труднощів, навичок самоконтролю і самоаналізу. У їхній практичній діяльності прослідковується творчий характер. Студенти цього рівня здатні використовувати набуті теоретичні та методичні знання як у типових, так і в нестандартних ситуаціях.

6. Рівень професійного самотворення властивий студентам, які свідомо й системно засвоїли методологічні основи, теорію й методику виховання; у них на високому рівні сформована професійна самосвідомість, гуманістичні ціннісні установки, орієнтири та цінності. У них закріпилась потреба та вміння творчого використання засвоєних виховних технологій і методик. Студенти оволоділи педагогічним інструментуванням на креативній основі, зорієнтовані на інноваційну діяльність. Таким студентам характерне вміння контролювати свої дії, адекватно оцінювати рівень власної фахової підготовленості. Спостерігається постійне активне прагнення студентів до самовдосконалення, до поглиблення методичних і теоретичних знань, до активної участі в науково-пошуковій роботі, конкурсах професійної майстерності. У них починає формуватись власний стиль професійної діяльності.

Діагностичне обстеження, проведене на констатувальному етапі експерименту, виявило: 7,6% студентів рівня професійного самотворення, 16,2% – високого (творчо-конструктивного), 36,2% – достатнього (репродуктивного), 18,5% – елементарного (пробного), 15,6% – початкового (природного), 5,9% – індиферентного (невизначеного)

рівнів готовності до створення виховних ситуацій. Причинами такого стану професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення виховних ситуацій є недоліки у підготовці майбутніх фахівців до означеного виду професійної діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі, її орієнтації на реалізацію дидактичної функції, відсутність цілісної методики формування готовності до створення виховних ситуацій.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури, здійснений з метою з'ясування стану дослідження проблеми готовності вчителів початкових класів до виховної діяльності, дав можливість обґрунтувати поняття «професійна готовність учителя початкових класів до створення виховних ситуацій», виокремити основні компоненти такої готовності, визначити її критерії та показники, обґрунтувати рівні сформованості. Перспективним напрямом для подальших наукових розробок є дослідження особливостей формування готовності майбутніх фахівців до створення виховних ситуацій у контексті наступності дошкільної та початкової освіти.

Література:

1. Демченко О.П. Формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.П.Демченко; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 20 с.
2. Казанжи І.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.В.Казанжи; Південноукраїнський державний педагогічний університет (м. Одеса) імені К.Д.Ушинського. – Миколаїв, 2002. – 23с.
3. Капська А.Й. Педагогіка живого слова : навч.-метод. посібник / А.Й.Капська. – К. : ІЗМН, 1997. – 304с.
4. Кит Г.Г. Пути повышения эффективности практической готовности студентов педвузов к воспитательной работе в школе : автореф. дис. на соискание научной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Г.Г.Кит; Государственный педагогический институт им. А.М.Горького. – К., 1991. – 20 с.
5. Отич О. М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.М.Отич; Ін-т пед. і псих. профес. освіти АПН України. – К., 1997. – 18 с.
6. Паршук С.М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до національного виховання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.М. Паршук; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2006. – 20 с.
7. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.
8. Шестопалюк О. В. Проблеми підготовки вчителя до організації виховної діяльності в умовах інформаційного суспільства / О. В. Шестопалюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Київ-Вінниця : Вінниця, 2007. – Вип. 14. – С. 72-76.

У статті представлено аналіз сучасних підходів до проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної роботи, обґрунтовано структуру та рівні готовності майбутніх фахівців до створення виховних ситуацій.

Ключові слова: професійна готовність учителя початкових класів до створення виховних ситуацій, компоненти готовності, рівні готовності.

В статье представлен анализ современных подходов к проблеме подготовки будущих учителей начальных классов к воспитательной работе, обоснованно структуру и уровни готовности будущих специалистов к созданию воспитательных ситуаций.

Ключевые слова: профессиональная готовность учителя начальных классов к созданию воспитательных ситуаций, компоненты готовности, уровни готовности.

In the article the analysis of modern approaches to the problem of preparation of future teachers of initial classes to an educate work, reasonably structure and levels of readiness of future specialists is presented to creation of educate situations.

Keywords: *professional readiness of teacher of initial classes to creation of educate situations, components of readiness, levels of readiness.*

УДК 378.124:81'271.12:174

О.М. Добронравіна
м. Біла Церква, Україна

ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Модернізація сучасної освіти зумовлює нові вимоги до викладача вищого навчального закладу. Ґрунтовнішими стають критерії оцінювання його професійної діяльності. Педагогічний процес сучасної вищої школи, суб'єктом якої є науково-педагогічний працівник, не має обмежуватись лише передачею наукової інформації, а передусім повинен орієнтуватись на встановлення між його учасниками сприятливих та етичних відносин, котрі є основною передумовою якісної навчальної співпраці.

На успішність та ґрунтовність діяльності викладача ВНЗ значною мірою впливає рівень сформованості його професійно-мовленнєвого етикету. Саме ця складова педагогічної майстерності є однією з основних і найголовніших ознак рівня якості професійного функціонування інтелектуально озброєного, гуманістично спрямованого, авторитетного та компетентного педагога вищої школи.

А тому це зумовлює мету даної статті, яка полягає у висвітленні сутності професійно-мовленнєвого етикету способом поетапного розкриття змісту його структурних компонентів; і обґрунтуванні доцільності дотримання професійно-мовленнєвого етикету викладачем вищого навчального закладу у своїй діяльності.

Дослідженню професійно-мовленнєвого етикету приділяється певна увага вченими. Так визначення поняття мовленнєвого етикету, його функції і складові, форми й моделі окреслюють у своїх працях А. Акішина, Ф. Бацевич, В. Гольдін, Т. Лебедева, О. Миронюк, Л. Павлова, М. Стельмахович, Н. Формановська, В. Шеломенцев, С. Єрмоленко; проблему професійного етикету, моральних аспектів професійності розглядають М. Бахтін, В. Біблер, О. Дрогобницький; важливими для виявлення взаємозв'язку етики з діяльністю педагога є дослідження М. Бердяєва, Г. Васяновича, В. Мовчана та інших науковців.

Ключовим у словосполученні «професійно-мовленнєвий етикет» є слово «етикет». Для точнішого його розуміння доречно розкрити зміст дефініції «етика». Таким чином: «Етика – філософська наука про походження і сутність моралі, моральної свідомості людини. Етика систематизує, класифікує і пояснює норми і правила, якими регулюється поведінка людини в суспільстві, враховуються її особисті, колективні, громадські інтереси» [3, с.225]. Сукупність саме таких правил і норм поведінки становить поняття «етикет». Як соціальне явище він виник у часи правління Людовика XIV. Словник іншомовних слів подає історично обумовлене тлумачення етикету (фр. *etiquette*, від флам. *stee ken* – прикріплюватися) – зведення норм поведінки, порядок дій і правила чемності при дворах монархів, титулованих осіб (придворний етикет), а також у дипломатичних колах [5, с.260]. Більш адаптованим до сучасного життя є інше трактування етикету: етикет – це сукупність правил поведінки, які регулюють зовнішні прояви людських стосунків (ставлення до інших людей, форми звертання, поведінку, манери тощо) [2, с.71]. Етикет поділяється на декілька різновидів. Т. Стоян виділяє такі: «титулований» етикет – правила обходження при монархах; ранговий етикет – чиновників різних рівнів ієрархічної градації; етикет соціальних прошарків – дворян, купецтва, підприємців; «національний» (етнічний) етикет; «релігійний» етикет – осіб

різних віросповідань; сімейно-побутовий етикет – окреслює взаємини членів родини, сусідів; професійний етикет – військовий, дипломатичний, лікарський [7, с.6].

Повертаючись до мети нашої статті, вважаємо за доцільне з'ясувати зміст понять «професійність», «професійна етика», «професійний етикет». Професійність – «це здатність людини опанувати навички та уміння певного виду діяльності та розгорнути на їх основі власні творчі здібності» [4, с.393].

Професійна етика – «це галузь етичного знання, що відображає рівень морального ставлення людини до суспільства та до себе самої в опрідметнених формах: у змісті, засобах, процесі та наслідках діяльності» [4, с.393].

Відповідно, професійний етикет – це система норм і принципів, що діють у специфічних умовах взаємовідносин людей у сфері певної професії і характеризуються моральною відповідальністю особи за наслідки своєї діяльності.

Професійна взаємодія реалізується через вербальні та невербальні засоби спілкування. Саме мовленнєва етика забезпечує дотримання умов успішного спілкування: привітного ставлення до адресата, виявлення зацікавленості в розмові, співпереживання, уваги, проявами чого є мовленнєві сполучення, а також жести, міміка, погляд, поза тощо. Етичний аспект мовленнєвих норм відбивається у відповідних етикетних стійких мовленнєвих сполученнях і виражається за допомогою окремих слів, їх сполучень, і навіть текстів. Це і є мовленнєвий етикет – «система стандартних, стереотипних словесних формул, вживаних у ситуаціях, що повторюються повсякденно: вітання, прощання, вибачення, запрошення, побажання тощо» [1, с.261]. Мовленнєвий етикет носить загальнонародний характер, та разом з цим йому притаманні етнічні особливості (шанобливе ставлення до батьків, до жінки, побожність, демократизм, емоційність). Він виконує низку функцій. В.Шеломенцев виділяє такі: контактна (фактична), чемна (конативна), регулювальна (регулятивна), навіювальна (імперативна), закликувальна (апелятивна) [8, с.225].

На основі здійсненого вище дефінітивного аналізу пропонуємо характеристику та визначення «професійно-мовленнєвого етикету»: – це інтегроване поняття, утворене шляхом синтезу двох термінологічних одиниць (професійний етикет, мовленнєвий етикет), яке окреслює систему правил, принципів, умінь та якостей особистості, необхідних для успішного здійснення нею професійної діяльності з використанням сукупності усталених літературномаркованих засобів спілкування та невербальних засобів, обумовлених як нормами поведінки людей у соціумі, так і особливостями певного фаху.

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується необхідністю формування педагогів з оптимальним рівнем дотриманням професійно-мовленнєвого етикету. Він вимагає доцільності забезпечення вищих навчальних закладів професійними кадрами, що демонструють глибокі знання з дисципліни викладання, на високому рівні володіють державною мовою, є носіями національної моралі та культури, а їхня професійна діяльність ґрунтується на гуманістичних засадах.

Професійно-мовленнєвий етикет викладача вищого навчального закладу – поняття структуроване, різнопланове, багатоаспектне. Він розкривається в єдності поведінки та слова, підґрунтям яких є моральні засади особистості педагога. Фундаментом успішної професійної діяльності ВНЗ є, перш за все, його ціннісні орієнтації та моральні якості. Відомо, що професія не робить людину моральною. Через справу, якою особистість займається професійно, проявляється справжня її суть. Аморальна людина з байдужістю, демонстративною недбалістю ставитиметься до своїх професійних обов'язків, або ж навпаки, «найблагороднішу професію використовуватиме у власних корисливих цілях» [4, с.396], і як результат, всі, вказані вище фактори, неминуче призведуть до негативних наслідків. Викладач ВНЗ – це саме та професія, яка найтісніше пов'язана з моральною відповідальністю фахівця за наслідки своєї діяльності. Він працює зі студентами, кожен з яких – особистість, що формується і завершує своє становлення. Тому дуже важливо, щоб

його вихованці відчували доброзичливе ставлення до них, небайдужість, людяність, етичність у спілкуванні, бажання прийти на допомогу. Студент є безпомилковим «індикатором» моральності викладача. Він тонко відчуває байдужість педагога до навчального процесу, яка безпосередньо вражає душі студентів, особливо коли мова йде про студентів початкових курсів. І навпаки, своїм натхненним ставленням до дисципліни викладання він може поглибити інтерес до знань та потяг студентів до інтелектуального вдосконалення.

Таким чином, моральний аспект є найважливішим структурним компонентом професійно-мовленнєвого етикету викладача вищого навчального закладу, оскільки педагогічна етика ґрунтується на моральності ставлення до духовного світу вихованця як культурної цінності [4,с.421].

Іншим складником професійно-мовленнєвого етикету викладача вищого навчального закладу є сукупність його професійних умінь і якостей, до найголовніших з них належать: фахова підготовленість (наявність у викладача глибоких знань та сформованих умінь і навичок з обраної спеціальності); методична озброєність (вміння викладача за допомогою різних педагогічно доцільних засобів та методів донести зміст навчального матеріалу студентам у доступній, оптимальній формі); організованість (здатність правильно організувати навчально-виховний процес); креативність; вимогливість (бажання викладача в результаті своєї діяльності спостерігати належний рівень засвоєння, відтворення та аналізу навчального матеріалу студентами); комунікативність (вміння викладача перетворювати педагогічне спілкування на експресивне, товариське, таке, що характеризується правильним мовленням, логічністю викладення думок); емпатія (здатність викладача до співпереживання).

Подані вище професійні уміння та якості викладача значною мірою впливають на ставлення до нього студентів. Коли він вільно, без перешкод орієнтується в матеріалі, демонструє глибокі знання і досвід, у студентів виникає до нього довіра. Вони відчують, що перед ними дійсно фахівець, справжній професіонал, і в більшості випадків з великим задоволенням і натхненням намагаються перейняти ці знання, прагнуть наслідувати педагога. Такий викладач має авторитет як у студентів, так і в колег. У творчого викладача заняття цікаві, динамічні, емоційні, вони спонукають студентів до навчання, активізують їхню пізнавальну діяльність. Такі заняття із задоволенням відвідують студенти. Вимогливий викладач при опитуванні пройденого матеріалу не тільки перевіряє знання студентів, але одночасно й заохочує їх до вивчення наступного.

Повноцінна реалізація жодної професійної якості викладача неможлива без дотримання ним культури спілкування, тобто правильного використання етикетних формул відповідно до ситуації, що є основним складником його професійно-мовленнєвого етикету. Адже відомо, що «мовна культура педагога – це дзеркало його духовної культури» [6,с.144]. Лише правильно добираючи висловлювання, беручи до уваги ситуацію, яка при цьому склалася, педагог зможе належним чином вплинути на свідомість студента і досягти поставленої педагогічної мети. Навіть одним невдало сказаним словом можна «травмувати» душу вихованця. Професійна діяльність педагога немислима без досконалого володіння ним нормами мовленнєвого етикету. Викладача, який не володіє культурою мовленнєвої поведінки, можна порівняти з однокрилим птахом, який ніколи не досягне блакитних вершин, а лише незграбно пересуватиметься по землі. Такий викладач зможе засобами мовлення передати навчальний матеріал, але ніколи не зможе реалізувати педагогічної мети. Адже «вся професійно-мовленнєва діяльність педагога спрямовується на спонукання до навчальної діяльності з метою отримання знань, розвитку умінь аналізувати, оцінювати, зіставляти. У такій ситуації педагог повинен шукати етикетні формули, що сприяли б виконанню цих завдань, а не гальмували» [6, с.149].

Мовленнєвий етикет викладача ВНЗ реалізується: 1) у спілкуванні зі студентами, їхніми батьками та колегами; 2) в усній і писемній формах; 3) вербальними і невербальними засобами спілкування.

Культура мовлення – поняття ширше за мовленнєвий етикет. Він є одним із компонентів культури мовлення.

Основною сферою прояву мовленнєвого етикету педагога є навчальне заняття. Завдання викладача полягає у встановленні позитивного міжособистісного контакту в аудиторії (викладач – студент; студент – студент), підтримання доброзичливої атмосфери під час проведення заняття. Саме для цього учасники педагогічного процесу, а особливо викладач, повинні послуговуватися мовленнєвими етикетними формулами вербального і невербального характеру. Викладач без сумніву досягне успіху, якщо використовувати ним мовленнєві етикетні формули будуть тісно поєднуватися із культурою мовлення. Це дозволить йому висловлюватися гечно, коректно, адекватно до ситуації і при цьому грамотно, чисто, використовуючи розмаїту, виразну, багату лексику, що сприятиме гармонізації педагогічного мовлення.

Незважаючи на свій настрій, викладач повинен зайти до аудиторії спокійним, врівноваженим, вільним від негативних емоцій, налаштованим на плідну співпрацю і динамічну роботу. Дуже важливе значення на подальший перебіг навчального процесу відіграє привітання викладача. Щирим привітанням викладач здобуде прихильність студентів до себе, а різким, навпаки, – викличе ворожість зі сторони студентської аудиторії. Вітаючись до студентів, викладачеві слід обирати висловлювання типу «Доброго ранку!», «Добрий день!», «Добридень, шановні студенти!» тощо. Етикетні формули повинні супроводжуватися щирою, привітною посмішкою. Відповідно, прощання зі студентами викладачеві доречно супроводжувати фразами: «До побачення!», «Прощайте!», «На все добре!», «До наступної зустрічі!» і т. ін. Для знайомства використовуються мовленнєві формули такого характеру: «Дозвольте відрекомендуватися», «Моє ім'я..., моє прізвище...» тощо. У будь-якому випадку всі етикетні формули повинні виражати повагу до співрозмовників. Звертаючись до студентів, викладачеві краще звертатися на «Ви», «це підвищує рівень відповідальності того, до кого звертаються, і рівень поваги до того, хто так звертається» [6, с.149].

Основна функція професійно-мовленнєвого етикету викладача – спонукання студентів до навчальної діяльності. З огляду на це йому необхідно обирати такі формули мовленнєвого етикету, які найбільшою мірою сприяли б цьому. Кожна мовленнєва формула відіграє відповідну функцію в навчальному процесі і здійснює вплив на процес спілкування. Психологи виділяють такі:

1) контактна; вплив – оптимізує; репліки: «Подумаймо...», «Спробуймо поміркувати...», «Варто подумати» тощо. Такі висловлювання зменшують хвилювання студента, він відчуває моральну підтримку викладача, і це спонукає його до посилення динаміки розумової діяльності, а не навпаки.

2) стимулююча (репліки, що стимулюють розумову активність студентів); вплив – оптимізує; репліки: «Ви на правильному шляху...», «Дуже цікава думка», «Добре! Блискуче!» тощо. Висловлювання такого характеру додають студенту оптимізму, впевненості, і він наполегливо продовжує розвивати свою думку.

3) фіксує (відображає позицію педагога у ставленні до студента);

– вираження симпатії, занепокоєння; вплив – оптимізує; репліки: «Спробуйте ще раз», «Сконцентруйтесь» тощо. Такі висловлювання заспокоюють студента, стимулюють його роботу.

– вираження заспокоєння, розрада; вплив – оптимізує; репліки: «Всі роблять помилки», «Намагаюсь Вас підтримати», «Я теж відчував щось подібне». Дані мовленнєві

формули здатні розрадити студента у моменти сильного хвилювання, і направити його думку в правильному напрямі.

– вираження байдужості; вплив – нейтральний, гальмівний; репліки: «Ну що, нічого не зробив?», «Цього треба було очікувати», «Так і думав». Звичайно, такі висловлювання гальмують розумову діяльність, знижують рівень самооцінки студентів.

Розрізняють також низку висловлювань, які демонструють ворожість, роздратування («Скільки разів можна повторювати!», «Ще довго будете вовтузитися?»), прямі вимоги («Що Ви робите!», «Голосніше!»), дисциплінарні репліки («Не дивіться у вікно!», «Дивіться на мене!»), негативні оцінки судження («Жахливий курс!», «Ви мене дратуєте») викладача по відношенню до студента [6, с.153]. Вибір ним потрібних для спілкування зі студентами реплік великою мірою залежить від його моральних засад і від обраного ним педагогічного стилю спілкування: авторитарного, демократичного чи ліберального. Коректний педагог повинен обирати такі формули, почувши які, студент налаштовувався б лише на успішну роботу. До своїх реплік викладач повинен вносити позитивну оцінку. Доречними будуть такі мовленнєві сполучення: «Не сумніваюся, шановні студенти, що проблем із виконанням цього завдання у Вас не буде», «Впевнена, що Ви засвоїли цю тему добре» тощо. Недоречними, такими, що створюють психологічні бар'єри між викладачем і студентом, є висловлювання типу: «Чого не слухаєте», «Тихіше, я сказала!», «Замовкніть і не заважайте мені!», «Що, ніхто більше не знає?» тощо. Компетентний викладач повинен вміти уважно слухати, правильно ставити запитання, послідовно і справедливо аналізувати відповіді студентів, коректно робити зауваження.

Важливу роль у професійній діяльності викладача відіграють і невербальні засоби спілкування. До таких засобів відносять зовнішній вигляд викладача, використання ним жестів, міміки, пантоміміки. Ці всі складові впливають на ставлення до нього студентів. Прихильність студентів викликає викладач з доброзичливим виразом обличчя, усміхнений, приємної зовнішності. Він гармонійно поєднує жести із мімікою свого обличчя, не створює зайвими рухами метушні. «Оптимальний пластичний образ викладача творять: відкрита поза, опущені або ледве зігнуті в ліктях руки; оберненість обличчям до аудиторії, витримування дистанції, яка створює ефект довіри; плавна пластика; продумана зміна місцезнаходження» [6, с.156].

Його тон, темп мовлення, сила голосу помірні, в межах норми, залежать від теми і мети висловлювання, він без зусиль може ними варіювати.

Отже, успішна реалізація професійної діяльності викладача вищого навчального закладу можлива лише за умови дотримання ним професійно-мовленнєвого етикету, в якому гармонійно поєднані моральні характеристики особистості викладача, його професійні якості і вміння, а також здатність до ввічливого, коректного педагогічного спілкування, тобто вміння викладача ВНЗ вміло послуговуватись формулами мовленнєвого етикету. Оптимальне дотримання норм професійно-мовленнєвого етикету дозволяє науково-педагогічному працівнику мати прихильність, авторитет в учасників педагогічного процесу і спонукати студентів до навчальної діяльності.

Література:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С. Бацевич: Підручник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
2. Етика ділового спілкування: Курс лекцій / [Чмут Т.К., Чайка Г.Л., Лукашевич М.П., Осечинська І.Б.]. – 2-ге вид. – К.: МАУП, 2003. – 208 с.
3. Літературознавчий словник-довідник [уклад. Р.Г. Громяк, Ю.І. Ковалів та ін.]. – К.: ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.
4. Мовчан В.С. Етика / В.С. Мовчан: Навч. посібник. – К.: Знання, 2007. – 483 с.
5. Словник іншомовних слів [Уклад. Л.О. Пустовіт та ін.]. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с. – с. 434.

6. Стахів М. Український комунікативний етикет / М. Стахів: Навч.-метод. посіб. – К.: Знання, 2008. – 245 с.
7. Стоян Т.А. Діловий етикет: моральні цінності і культура поведінки бізнесмена / А.Т. Стоян: Навчальний посібник. – К, 2004. – 232 с.
8. Шеломенцев В.М. Етикет і культура спілкування / В.М. Шеломенцев. – К.: Лібра, 2003. – 415 с.

У статті приділено увагу визначенню сутності професійно-мовленнєвого етикету викладача вищого навчального закладу. Аналізується й обґрунтовується роль етикету в професійній діяльності педагога.

Ключові слова: етика, етикет, мовленнєвий, етикет, професійно-мовленнєвий, етикет викладача.

В статье уделяется внимание определению сущности профессионально-речевого этикета преподавателя высшего учебного заведения. Анализируется и обосновывается его роль в профессиональной деятельности педагога.

The article deals with the essence of lecturer's professional speech etiquette. The role of the lecturer in his professional activity has been analysed and substantiated.

УДК 371.13

Л.О. Дубровська
м. Ніжин, Україна

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

На сучасному етапі розвитку суспільства освітня система потребує модернізації, яка має забезпечити комплекс інновацій, що стає вимогою сьогодення. Стрижнем цього є Болонський процес, Болонські декларації, які з кожним днем стають все більш реальними для України і роблять значний вклад у підвищення інтелектуального, культурного, загальноосвітнього і наукового потенціалу країни, інтенсифікують розвиток науки, зокрема розвиток наукових шкіл при університетах. Підвищення якості освіти розглядається як один із вирішальних факторів розвитку вищих навчальних закладів на шляху приєднання України до Болонського процесу.

Упровадження особистісно орієнтованої парадигми освіти у вищих навчальних закладах у контексті реалізації принципів Болонської декларації спричинило об'єктивну неминучість перенесення акцентів на підготовку вчителя, система якої має відповісти на це створенням нових шкіл, лабораторій, введенням інновацій у традиційні.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті чітко окреслені підходи до оновлення завдань і змісту освіти на сучасному етапі національного духовного відродження в Україні з тим, щоб наша освітня галузь змогла інтегруватися у світовий освітній простір, а також забезпечувала реалізацію у навчальному процесі найсучасніших технологій. Активні процеси реформування в системі підготовки вчителів знайшли відображення в низці державних документів ще на початку 90-х р.р., де було визначено пріоритетні напрями розвитку освіти, що вказують на необхідність її гуманізації та демократизації, спрямованості на індивідуалізацію виховання, навчання та розвиток кожної особистості.

Очевидно, що розвиток людства набирає дедалі динамічнішого характеру. Про це свідчить аналіз будь-якої сфери суспільного життя. Зміна ідей, знань, технологій відбувається швидше, ніж зміна людського покоління. А це означає, що при звичній, традиційній освіті навчити людину на все життя неможливо не тільки в найкращій школі, а й у найкращому університеті. Важливою функцією сучасного навчального процесу залишається творче засвоєння знань, а не механічне запам'ятовування учнем базових знань. Перед сучасною освітою дедалі нагальніше постає завдання навчити учня самостійно здобувати нові знання та інформацію, навчити навчатися, сприймати зміни. Виробити

потребу в навчанні протягом життя, вийти за межі традиційного навчання, розробити нові підходи до організації навчально-виховного процесу як вагомого чинника розвитку особистості.

Модернізація системи освіти пов'язана, насамперед, із введенням в освітнє середовище інноваційних технологій, в основу яких покладені цілісні моделі навчально-виховного процесу, засновані на діалектичній єдності методології та засобів їх здійснення. Актуальність проблеми полягає в тому, що у сучасному соціально-економічному середовищі рівень освіти значною мірою залежатиме також від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на сучасних дидактичних принципах і психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання, оскільки головною метою школи є формування і розвиток високоінтелектуальної, свідомої особистості з громадянською позицією, готовою до конкурентного вибору свого місця в житті.

Школа як один із найважливіших інститутів соціалізації людини, підготовки молоді до ролі активних суб'єктів майбутніх суспільних процесів повинна бути винятково уважною як до нових реалій і тенденцій суспільного розвитку, так і до нововведень у сфері змісту, форм і методів навчання та виховання.

Становлення школи нового типу є багатоманітним і складним процесом, який складається з великої кількості взаємопов'язаних елементів, перед педагогічним колективом такої школи відкривається широкий простір для втілення в життя і навчальну практику прогресивних ідей, нових освітніх технологій, сучасних форм і методів організації навчально-виховного процесу.

Розроблена й описана технологія – це одна справа, а реалізація на практиці – зовсім інша, адже несе відбиток особистості, інтелекту конкретного вчителя. Тому з цілої низки найскладніших проблем демократизації та реформування освіти найсерйозніша – це підготовка вчителя, який знаходиться в центрі всіх змін і реформ в освіті.

Проблема вчителя, його професіоналізму, світоглядної культури, духовно-морального обличчя – одна з найактуальніших у педагогіці і філософії освіти, оскільки формування його повинно здійснюватись відповідно до потреб сьогодення, тих динамічних змін, що відбуваються в країні і світі. Вимога до вчителя з боку держави і суспільства полягає в тому, щоб педагог своєю творчою діяльністю в процесі навчально-виховної роботи вмів проектувати розвиток особистості, чітко уявляв, яким повинен стати його вихованець.

Сучасне суспільство потребує не вузьких фахівців, а всебічно розвинених, соціально активних особистостей, які мають фундаментальну наукову освіту, багату внутрішню культуру. Для педагогічної діяльності вчителя особливо важливі професійно значущі особистісні якості. Становлення вчителя – це в першу чергу формування його як особистості і лише потім – як професійного працівника, що володіє спеціальними знаннями в певній галузі педагогічної діяльності.

У структурі професійно спрямованої особистості педагога готовність до інноваційної діяльності є показником його здатності нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно орієнтованої освіти проблеми. Готовність учителя до професійної діяльності забезпечується не лише завдяки засвоєнню ним фундаментальних знань і професійних умінь, а й сформованістю, зрілістю соціальних і професійно значущих якостей особистості.

На сучасному етапі розвитку освіти великого значення набуває роль і значущість кожної особистості, успішність її індивідуального розвитку, тому одним із головних завдань навчально-виховного процесу постає створення умов для оптимального розвитку особистості дитини, пошук шляхів оптимізації навчання та виховання, а пріоритетом у розвитку освіти стає особистісна орієнтація та створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості.

Нині у педагогічній науці яскраво заявляє про себе особистісно орієнтований підхід, який забезпечує створення нових механізмів навчання і виховання та ґрунтується на

принципах глибокої поваги до особистості, самостійності особи, врахування індивідуальності.

Особистісно орієнтований підхід має суттєво гуманізувати навчально-виховний процес, наповнити його високими морально-духовними переживаннями, утвердити принципи справедливості і поваги, максимально розкрити потенційні можливості дитини, стимулювати її до особистісно розвивальної творчості. «Особистісно зорієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети,» – вважає І. Бех. [1, с.32]

Вимоги до формування особистісно орієнтованої освітньої технології визначалися у дослідженнях В. Сухомлинського, О. Савченко, О. Пехоти, Я. Чепіги та ін.

Відхід від авторитарної педагогіки передбачає переорієнтацію на педагогіку особистісну, педагогіку толерантності, педагогіку співпраці вчителя й учня з метою взаєморозвитку та взаємовдосконалення, що дозволить сформувати людину з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, з готовністю до інноваційного типу діяльності.

На початку третього тисячоліття, над проблемами особистісно орієнтованого навчання працюють психологи і педагоги Г. Балл, І. Бех, О. Пехота, В. Сериков, Г. Селевко, І. Якиманська та ін.

Як зазначає Л. Стецюк, в основі особистісно орієнтованої освіти лежить особистісна парадигма, акцент зроблено на розвитку в суб'єкта навчання особистісного ставлення до світу, діяльності, до себе. Метою його є формування цілісної особистості у єдності її когнітивних і особистісних якостей, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей школяра, в той час, як в основі традиційного навчання лежить предметна парадигма, відповідно до якої головною метою навчання є озброєння учнів системою знань, умінь і навичок. Технології традиційного навчання не передбачають цілеспрямованого розвитку особистості, хоча певні особистісні якості можуть розвиватися.

Особистісно орієнтована модель навчання нині розробляється багатьма вченими. Педагогічною наукою ведуться пошуки щодо розробки парадигми особистісного навчання для нової школи, яка б забезпечила виконання вимог щодо розвитку особистості. Вагомим внеском у розробку даної проблеми можна назвати дослідження В. Безпалько, Б. Лихачова, М. Кларіна, В. Монахова та ін.

Особистісно орієнтоване навчання передбачає створення умов, за яких освітній процес стає для учня особистісно значущим. Зрозуміло, що організація особистісно орієнтованого навчання потребує переорієнтації: від спрямованості на запам'ятовування готових знань необхідно перейти до формування особистісних новоутворень, уміння творчо навчатись, опрацьовуючи наукові знання та суспільний досвід відповідно до потреб практики. Особистісно орієнтоване навчання – це навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність, це визнання учня головною фігурою всього освітнього процесу. Сучасні завдання особистісно орієнтованого навчання учнів можуть бути ефективно розв'язані в системі неперервної освіти та в процесі навчання, стратегія якого базується на цілісності особистості, інтегрованості її структури. Дослідження особистісно орієнтованого навчання необхідно здійснювати, виходячи з тісного взаємозв'язку теорії пізнання та особистісного розвитку.

З-поміж значної кількості теоретичних концепцій особистісно орієнтованого навчання виокремлюються психолого-дидактична концепція І. Якиманської та дидактична модель особистісно орієнтованої освіти В. Серикова, які, на нашу думку, найбільше відповідають новим потребам освіти.

Концепція І. Якиманської показує можливості виникнення і дій внутрішніх механізмів розвитку, які створюються самим учнем у процесі учіння і самостійної пізнавальної діяльності. Очевидно, ці механізми мають значно більший ступінь дієвості, ніж ті, які

виникають під впливом зовнішніх педагогічних чинників і перетворюються у внутрішній план особистості.

І. Якиманська висуває наступні вимоги до особистісно орієнтованих технологій, сутність яких полягає у необхідності врахування суб'єктивного досвіду учня, узгодження його з науковим змістом здобутих знань; надання можливості учню вибору змісту, форм і видів виконання навчального матеріалу, забезпечення побудови, реалізації, рефлексії, оцінки, учіння як суб'єктивної діяльності та ін.

Як головні завдання особистісно орієнтованих технологій, І. Якиманська виділяє такі:

- ☐ розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожної дитини;
- ☐ допомогти особистості пізнати себе, самовизначитись і самореалізуватись, а не формувати попередньо задані якості;
- ☐ сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дозволяє продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати поведінку, лінії життя [7, с.12].

В основу моделі особистісно орієнтованої освіти, розробленої В.Сериковим, покладено теорію особистості С. Рубінштейна, згідно з якою суть особистості виявляється в здатності займати певну позицію (в особистості характерний такий рівень психічного розвитку, який дозволяє їй свідомо управляти власною поведінкою і діяльністю). Ідея концепції – створення умов для повноцінного прояву і розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу. Освіта, орієнтована на особистість, досягає своєї мети в такій мірі, в якій створює ситуацію зажадання особистістю власного розуміння життя, життєвих смислів, сил її саморозвитку [4, с.48].

В. Сериков розробив педагогічну технологію особистісно орієнтованих ситуацій, яка ґрунтується на ідеї реалізації трьох основних характеристик особистісно орієнтованої ситуації: життєвого контексту, діалогічності та ролевої взаємодії їх учасників [4, с.50].

У нових концепціях особистісно орієнтованого навчання підсилюється гуманістична спрямованість процесу навчання; розглядається особистість, яка, окрім соціальних якостей, наділена суб'єктивними властивостями (її незалежність, здатність до вибору, рефлексії, саморегуляції і ін.); особистість виступає системоутворювальним началом педагогічного процесу; головними цілями освіти стає створення умов для розвитку індивідуально – особистісних здібностей, властивостей, поряд із інтеріоризацією (перетворенням зовнішніх впливів у внутрішній план особистості) важливого значення набуває персоналізація, прагнення до самоактуалізації, самореалізації та ін. внутрішні механізми індивідуального саморозвитку.

Особистісно орієнтоване навчання як складова особистісно орієнтованої освіти розуміється науковцями як органічне поєднання навчання й учіння – індивідуально значущої діяльності учня (А. Балл, І. Бех, В. Семиченко, В. Сериков), як один із варіантів розвиваючого навчання, що забезпечує розвиток і саморозвиток особистості учня на основі виявлення його індивідуальності, унікальності, неповторності (І. Якиманська).

Г. Селевко, О. Пехота до особистісно орієнтованих відносять такі технології, як модульно-рейтингова технологія навчання, технологія групової навчальної діяльності школярів, розвивальне навчання, технологія формування творчої особистості, технологія навчання як дослідження, нові інформаційні технології, Вальдорфська технологія, технологія саморозвитку М. Монтессорі і ін.

Професійно – педагогічна підготовка майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання потребує змін у меті, завданнях, змісті освіти, а також володіння інноваційними технологіями. Гуманізація мети професійно- педагогічної підготовки ставить у центр процесу навчання особистість майбутнього вчителя його професійну компетентність, розвиток його духовної та професійної культури; формування педагога, позитивно спрямованого на реалізацію особистісно орієнтованого навчання, що володіє методиками і

технологіями, загальними практичними вміннями та навичками, необхідними для педагогічної діяльності.

Проблеми методологічної підготовки майбутніх учителів знайшли своє відображення в роботах І. Зязюна, А. Капської, О. Пехоти та ін. Завданням майбутнього педагога, готового працювати в гуманістичному освітньому просторі, має стати психолого-педагогічна готовність до реалізації особистісно орієнтованого навчання і виховання в школі, вивчення особливостей кожної дитини, технологічні знання, вміння.

І. Зязюн на перше місце в професійно-педагогічній підготовці виносить психолого-педагогічну підготовку, що включає такі компоненти:

- функціональне самовизначення педагога в навчальному процесі, його позиція;
- знання про критерії педагогічної дії, взаємодії, процесу;
- педагогічні здібності як основний показник педагогічної майстерності;
- рефлексія педагогічних дій у кожному інтервалі навчального процесу [4, с.20].

А. Капська готовність до педагогічної діяльності вбачає у формуванні якостей особистості, які забезпечать майбутньому педагогу можливість усвідомлено і компетентно здійснювати професійну діяльність і виділяє такі рівні готовності до професійної творчості: соціальний, психологічний теоретико-методологічний, практично-діяльнісний [14, с.11].

У наукових дослідженнях О. Пехоти готовність майбутнього вчителя розглядається як єдність чотирьох складових компонентів: ціле-мотиваційного, змістового, операційного та інтеграційного, які передбачають сформованість цілей, мотивів діяльності, системи оволодіння знань особистісно орієнтованого навчання з дисциплін педагогічних і предметно-методичних циклів; творчий рівень предметно-професійних умінь реалізації технології особистісно орієнтованого навчання, впевненість у власних професійних можливостях та ін.

Як бачимо, нині у центрі педагогічної теорії і практики перебуває людина, тому гуманістичні цілі зумовлюють необхідність перегляду змісту освітніх технологій, дидактичних і виховних концепцій, що ставить перед школою глобальне завдання – організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб він максимально забезпечував формування цілісної особистості у єдності її розумових, творчих, особистісних якостей. При цьому слід приділяти особливу увагу підготовці майбутнього педагога-професіонала, який повинен бути здатним до реалізації особистісного підходу як важливого психолого – педагогічного принципу.

Література:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: [посібник] /Іван Дмитрович Бех.– К.:ІЗМН, 1998. – 204с.
2. Державна національна програма «Освіта.Україна ХХІ століття».К.: - Райдуга, 1994.- 61с
3. Освітні технології / [Пехота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М., Нор К.Ф.]. - К.:А.С.К., 2001.-253с.- (Навчально-методичний посібник).
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / [Пехота О.М., Будак В. Д., Старева А.М. та ін.]- Київ «Видавництво А.С.К.», 2003.-238с.- (Навчальний посібник).
5. Капська А.Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості /Алла Йосипівна Капська. - К.:ІЗМН,1998.-192с. (Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки в системі професійної підготовки студентів : Теорія, практика, програми /За заг.ред. А.Й.Капської.)
6. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем./ Владислав Сериков -М., «Логос»,1999.-272с.- (Учебное пособие).
- 7.Якиманская И.С. Технологии личностно ориентированного обучения./ Ирина Сергеевна Якиманская - М.: Сентябрь,2000.-176с. - (Учебное пособие).

В статті автор піднімає проблему необхідності підготовки майбутнього педагога до реалізації принципу особистісного підходу в навчально-виховному процесі, торкаючись теоретичних аспектів визначення сутності особистісно орієнтованого підходу в освіті та поняття готовності майбутнього педагога до цієї діяльності.

Ключові слова: особистість, особистісно орієнтована освіта, особистісно орієнтоване навчання, педагогічна інновація, професіограма вчителя, професійно- педагогічна підготовка.

В статье автор поднимает проблему необходимости подготовки будущего педагога к реализации принципа личностного подхода в учебно-воспитательном процессе, касаясь теоретических аспектов определения сущности личностно ориентированного подхода в образовании и понятия готовности педагога к этой деятельности.

Ключевые слова: личность, личностно ориентированное образование, личностно ориентированное обучение, педагогическая инновация, профессиограмма учителя, профессионально- педагогическая подготовка.

In this article author touches the problem of necessity of training the future teacher to the realization of the personal approach principle in educational process, touching theoretical aspects of declaration of essence of personally oriented approach in education and concept of readiness of the future teacher to this activity.

Key-words: personality, personally oriented education, pedagogical innovation, teacher's professionogram, professional pedagogical training.

УДК 378.14
ББК 74.58

Т.В. Емельянова, Т.А. Ярхо
г. Харьков, Украина

МЕТОДОЛОГИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Подъем отдельных отраслей отечественной промышленности, процессы интенсификации современного отечественного и зарубежного производства, интеграция украинской системы образования в европейское образовательное пространство выдвигают высокие требования к подготовке выпускников технических университетов. Современным инженерам необходимо претворять в жизнь новейшие достижения в области конструирования сложных технологических устройств и механизмов, уметь оптимизировать технологические процессы. В сегодняшних условиях быстрого «старения» информации необходимо самостоятельно внедрять новые технологии, основы и принципы которых могли быть еще не известны во время обучения инженеров в Вузе [1, с.59; 2, с.72; 4, с.4]. Поэтому образование в современном обществе заключается не только в получении определенной совокупности специальных знаний, но, прежде всего, в формировании готовности их изменять и преобразовывать, а также осваивать новые области знаний [6, с.8].

В этой связи особую значимость приобретает фундаментализация современного образования (прежде всего, технического), определяющая его качественное содержание, поскольку фундаментальные дисциплины, помимо базы знаний, формируют логическое мышление, приучают к анализу явлений, критическому восприятию суждений, поиску альтернативных вариантов.

Известно, что система высшего образования бывшего СССР была примером для лучших европейских и американских университетов. Эту систему, готовившую большое количество специалистов для военно-промышленного комплекса, отличал технократический характер. И в ней значительная часть объема учебной нагрузки отводилась фундаментальным дисциплинам (математике, физике, теоретической механике, химии) [1, с.60].

Переход к рыночной системе экономики в странах постсоветского пространства привел к необходимости повсеместной подготовки специалистов экономического и юридического профиля. Велением времени оказалось расширение гуманитарной составляющей любого образования, в том числе – включение в программы технических специальностей разделов по экономике, социологии, экологии, основам права, безопасности жизнедеятельности. Это повлекло за собой уменьшение объема, отводимого на математику и другие фундаментальные дисциплины [1, с.60].

Переход на двухступенчатую подготовку специалистов (бакалавр, магистр) оказался социально востребован в условиях рыночной экономики, которая нуждается в подготовке основной массы выпускников, владеющих определенным набором конкретных навыков и умений для профессиональной деятельности [8, с.6]. Однако, процесс подготовки бакалавров повлек за собой перемещение на младшие курсы ряда специальных предметов, за счет которых произошло сокращение курсов математики, физики и других фундаментальных дисциплин. Указанное обстоятельство ухудшило базовую подготовку бакалавров. Кроме того, это автоматически вызвало ухудшение базовой подготовки магистров, которыми становятся 15-20% наиболее способных и целеустремленных выпускников бакалаврата, получивших недостаточную фундаментальную подготовку. К сожалению, в дальнейшей системе подготовки магистров фундаментальная подготовка пока не предусмотрена.

Поэтому в последнее время большое внимание уделяется вопросам углубления фундаментального образования в технических вузах, компетентному подходу к образованию [7, с.60]. Предлагаются пути реорганизации учебного процесса, изменение учебных программ и методик преподавания фундаментальных дисциплин, в частности, математических [1, с.58; 2, с.72; 3, с.52; 4, с.3; 5, с.5; 6, с.8; 7, с.60; 8, с.4]. Данная работа посвящена методологии современной математической подготовки студентов технических университетов.

В отношении физико-математической подготовки в вузах Министерством образования и науки Украины в 2009 г. впервые была поставлена задача осуществления преемственной подготовки студентов в течении всего периода обучения на всех образовательно-квалификационных уровнях (бакалавра и магистра), а также довузовской подготовки учащихся и послевузовской подготовке аспирантов [4, с.4].

В сложившейся ситуации крайне низкого уровня владения студентами школьным курсом математики, когда фундамент школьной математической подготовки еще не укреплен, представляется целесообразным совершенствовать систему дополнительной подготовки студентов 1-го курса по элементарной математике, необходимость которой выявляется в результате проведения начального тестового контроля знаний школьного курса математики. В этом смысле математическая подготовка студентов в 1-ом семестре должна стать связующим звеном между школой и вузом [1, с.65; 4, с.5; 5, с.53-54]. На наш взгляд, программа дополнительной подготовки студентов 1-го курса по элементарной математике может включать следующие ключевые разделы курса:

1. Алгебраические выражения (действия над многочленами; алгебраические дроби; определение и свойства арифметических корней; тождественные преобразования рациональных и иррациональных алгебраических выражений).

2. Функции и графики. Преобразование графиков.

3. Уравнения с одной переменной (общие понятия; утверждения о равносильности уравнений; понятие о системах и совокупностях уравнений; решение линейных, квадратных уравнений и сводящихся к ним; понятие о приемах решений уравнений высших степеней, решения дробно-рациональных уравнений; иррациональные уравнения; логарифмы; логарифмические и показательные уравнения).

4. Неравенства с одной переменной (общие понятия; утверждения о равносильности неравенств; решение линейных, квадратных, дробно-рациональных неравенств; метод интервалов иррациональные неравенства; логарифмические и показательные неравенства).

5. Тригонометрия (преобразование тригонометрических выражений; тригонометрические уравнения и неравенства).

Необходимым мероприятием на пути усовершенствования математической подготовки студентов бакалаврата представляется восстановление объема аудиторских математических дисциплин до 2/3 общего объема и резервирование 1/3 части курса на самостоятельную подготовку студентов (такое соотношение в пользу аудиторной нагрузки является

максимально допустимым в условиях кредитно-модульной технологии обучения) [4, с. 5]. Проректор МГУ, академик А. Михайлев отмечает [6, с.8]: «В московском университете, как и в других вузах России, были введены так называемые динамичные формы организации учебного процесса с акцентом на самостоятельную работу студентов. Подобная практика показала, что сокращение аудиторных занятий по фундаментальным дисциплинам за счет введения самостоятельной работы студентов, не оказывает положительного влияния на глубину усвоения знаний и развитие мышления студентов. Фундаментальные дисциплины не могут быть усвоены на основе собственного опыта. Лишь привнесенные предыдущими поколениями фундаментальные знания могут стать основой для качественного образования».

На наш взгляд, в бакалаврате увеличенный объем аудиторной нагрузки следует поровну разделить между лекционной и практической частью курса классической математики. Студентам технических специальностей необходимо не только твердо усвоить понятия и факты классического курса, но обязательно овладеть качественной стороной вопроса – смысловым содержанием понятий, их геометрической и физической интерпретацией [4, с.5]. Изучение каждого из следующих разделов: «Производная и дифференциал», «Определенный интеграл», «Кратные интегралы», «Криволинейные интегралы», «Дифференциальные уравнения» следует обязательно начинать с рассмотрения известных практических задач, приводящих к соответствующему новому математическому понятию. К сожалению, в последнее время из-за дефицита времени такой подход к изложению указанных разделов часто не рассматривается как обязательный. В результате страдает смысловое содержание курса, снижается мотивация будущих инженеров к изучению абстрактных математических понятий.

Добиться более совершенной математической подготовки студентов бакалаврата возможно за счет глубокого анализа и модификации соответствующих Учебных программ. Целый ряд вопросов, ставших «анахронизмами» в широкой компьютеризации, может быть безболезненно исключен из рассмотрения, либо рассматриваться обзорно, на уровне понятий. Например, нет смысла в приобретении студентами твердых навыков приближенных вычислений вручную определенных интегралов. Можно несколько ослабить требования к сложности решаемых студентами задач на геометрические приложения двойных и тройных интегралов и т.д. Представляется, что в бакалаврате студенты должны получить основополагающие знания по всем разделам классического курса математики, обеспечивающие приобретение твердых навыков в решении типовых практических задач и отдельных задач, связанных с их технической специальностью. При этом лекционный курс должен обязательно содержать доказательства, как минимум, тех утверждений, которые демонстрируют преемственность математических понятий, а также должен отражать применимость излагаемых математических методов и приемов решения задач, анализ их преимуществ и недостатков.

Представляется проблематичной практическая реализация в большинстве технических университетов изложенных в [1, с.62,57] известными математиками, профессорами ведущих вузов России Л. Кудрявцевым (Московский физико-технический институт) и А. Кирилловым (Московский энергетический институт) некоторых новаторских идей по усилению компьютерной поддержки курсов классической математики. Например, предлагается передать «существенную долю материала, объясняющего, как решать типовые задачи, на самостоятельное изучение с использованием специальных учебных пособий и дополняющих их программ, таких как пакет «РЕШЕБНИК. ВМ». Далее «использовать бумажные технологии (прием домашних заданий, типовых расчетов, контрольных работ в виде файлов, проверка которых будет поручена компьютеру)». Использование новых информационных технологий (электронных форм методических пособий, компьютерного тестирования) является обязательной составляющей учебного процесса на всех образовательно-квалифицированных уровнях [3, с. 53]. Однако, современный контингент студентов

бакалаврата большинства технических университетов все еще нуждается в такой организации подготовки, когда основную нагрузку в обучении и контроле знаний несет преподаватель, существенная часть работы которого заключается в адаптации методик преподавания, в зависимости от степени качества усвоения студентами содержательной и технической части пройденного материала, а также от результатов контроля их знаний.

В магистратуре представляется необходимым предусмотреть дальнейшее повышение уровня классической подготовки студентов, содержащей две составляющих: инвариантную и вариативную. Инвариантная составляющая может включать обязательные для всех технических специальностей курсы, например, дополнительные разделы алгебры, математического анализа, теории вероятностей и математической статистики, повышающие общий уровень классической математической подготовки студентов [4, с. 5]. Вариативная составляющая может представлять собой набор специальных классических курсов по выбору соответствующих выпускающих кафедр (например, дополнительные разделы обыкновенных дифференциальных уравнений, в том числе – их качественную теорию, дифференциальные уравнения в частных производных, уравнения математической физики, методы оптимизации, теорию случайных процессов и другие). В настоящее время назрела практическая необходимость разработки соответствующих программ курсов математических дисциплин для магистров технических специальностей, введения этих курсов в учебный процесс, анализа и публикации первых результатов с последующей дискуссией на страницах специализированных изданий по теории и методике профессионального образования.

Литература:

1. Кудрявцев Л.Д. О тенденциях и перспективах математического образования. / Л.Д. Кудрявцев, А.И. Кириллов, М.А. Бураковская, О.В. Зиминая. //Образование и общество. – 2002. - № 1(12). – С. 58-66.
2. Егорова И.П. Организация математической подготовки студентов технических специальностей вузов в условиях развития современного общества. / И.П.Егорова. // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 3. – С. 72-73.
3. Ярхо Т.А. Информационные технологии и стратегии обучения высшей математике в техническом вузе. / Т.А.Ярхо. // Новый Коллегиум. – 2007. – №6. – С. 52-54.
4. Ярхо Т.А.. Перспективы совершенствования математической подготовки в техническом вузе в условиях многоуровневого образования. / Т.А. Ярхо. // Збірник наукових праць за матеріалами міжвузівської науково-методичної конференції «Розвиток творчих здібностей студентів при викладанні фундаментальних дисциплін у технічному ВНЗ в умовах світової інтеграції освіти і науки». – Харків, 2009. –Харків: Видавництво ХНАДУ. – С. 3-5.
5. Емельянова Т.В. О совершенствовании технического образования студентов технических ВУЗов. / Т.В. Емельянова. // Збірник наукових праць за матеріалами міжвузівської науково-методичної конференції «Розвиток творчих здібностей студентів при викладанні фундаментальних дисциплін у технічному ВНЗ в умовах світової інтеграції освіти і науки». – Харків, 2009. Харків: Видавництво ХНАДУ. – С. 53-58.
6. Михайлев А.В. Система фундаментальной подготовки в МГУ. / А.В. Михайлев // Збірник наукових праць за матеріалами міжвузівської науково-методичної конференції «Розвиток творчих здібностей студентів при викладанні фундаментальних дисциплін у технічному ВНЗ в умовах світової інтеграції освіти і науки». – Харків, 2009. – Харків: Видавництво ХНАДУ. – С. 8-9.
7. Петрук В.А.. Компетентностно - ориентированная система преподавания фундаментальных дисциплин в технических вузах. / В.А.Петрук // Инженерное образование. – 2009. – Выпуск 5. – С. 60-65.
- 8.Пустовой Н., Зима Е. Формирование компетенций современного инженера в условиях перехода на двухуровневую систему образования. / Н.Пустовой, Е.Зима // Высшее образование в России. – 2008. – № 10.- С. 4-7.

У роботі представлено методологію послідовної математичної підготовки, що здійснюється на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях сучасного технічного університету, включаючи довузівську підготовку. Сформульовано пропозиції щодо вдосконалення математичної освіти в бакалавраті. Викладено концепцію подальшої класичної математичної підготовки в магистратурі.

В работе представлена методология преемственной математической подготовки, осуществляемой на всех образовательно-квалификационных уровнях современного технического университета, включая довузовскую подготовку. Сформулированы предложения по совершенствованию математического образования в бакалаврате. Изложена концепция дальнейшей классической математической подготовки в магистратуре.

Ключевые слова: образование, фундаментализация, мышление, бакалаврат, магистратура, преемственность, инвариантность, вариативность.

The paper dwells on the methodology of the successive mathematical preparation, exercised on all the educational-qualifying levels of the modern technical university, including pre-higher educational preparation. The suggestions as for the improvement of mathematical education in the baccalaureate have been formulated. The concept of the further classical mathematical preparation in the framework of the MA course has been outlined.

УДК 378.14:54:504

О.С. Жук
м. Хмельницький, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Постановка проблеми. Сфера послуг в Україні динамічно розвивається, тому підприємства гостро відчують необхідність у висококваліфікованих фахівцях. Від уміння працівника вчасно виявити та вирішити конфлікт залежить імідж організації. Тому пошук ефективних методик формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування є важливим завданням професійної освіти.

Аналіз останніх публікацій. Формування окремих компонентів конфліктологічної культури фахівця у своїх працях досліджували В. Андрєєва, В. Журавльова, Н. Гришина, Н. Самсонова, Т. Черняєва, Н. Підбуцька. В працях В. Монахова, М. Кларіної, Г. Селевко проаналізовані умови використання педагогічних технологій.

Невирішена раніше частина проблеми полягає в тому, що дотепер у науковій і педагогічній літературі увага формуванню конфліктологічної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування не приділялася, а отже й засоби, методи та прийоми для її формування не описувались.

Мета статті – розкрити суть методики використання проблемних ситуацій з метою формування конфліктологічної культури у майбутніх фахівців сфери обслуговування в процесі професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Кожен із нас щодня користується різними послугами. Перегляд телепередач, використання електроенергії у побуті, телефонні розмови, користування громадським транспортом, відвідування лікаря, пересилання листів, зачіска в перукарні, заправка машини, обід у ресторані та хімчистка одягу - все це приклади споживання послуг на індивідуальному рівні. На жаль, слід відзначити, що клієнти далеко не завжди задоволені якістю та вартістю послуг, які вони отримують. Люди скаржаться на несвоєчасну доставку, некоректний або некомпетентний персонал, незручний час роботи сервісної організації, низьку якість обслуговування, складні процедури надання послуг і безліч інших недоліків. Вони незадоволені тим, як складно знайти в магазині продавця здатного надати кваліфіковану консультацію; ображаються через помилки в банківських документах; висловлюють незадоволення з приводу невиправдано високих цін і зітхають, що вимушені стояти в довгій черзі майже в будь-якому підприємстві сфери обслуговування.

Компанії, які надають послуги, також зустрічаються з безліччю різноманітних проблем. Останнім часом більшість із них скаржиться на труднощі, зумовлені зниженням прибутковості їхнього бізнесу, необхідністю задоволення постійно зростаючих вимог клієнтів і пошуком кваліфікованого і мотивованого персоналу. Деякі фірми вважають, що

найкращий спосіб досягти фінансового благополуччя полягає в зниженні витрат і відмові від зайвої розкоші при обслуговуванні клієнтів. А дехто з них навіть вважають, що діяльність їхнього підприємства була б набагато ефективнішою, якщо б взагалі не існувало всіх цих безглузвих клієнтів, що висувають надмірні вимоги і вносять у роботу хаос! [3, с.31-32].

Проте, майже в кожній галузі сфери послуг існують підприємства, що знають, як задовольнити вимоги клієнтів і при цьому домагаються ефективності та прибутковості свого бізнесу, укомплектовані ввічливим і компетентним персоналом, що швидко орієнтується в умовах конфліктогенного середовища, вміє конструктивно вирішити конфліктну ситуацію, адекватно реагує на прохання клієнтів і зауваження керівного складу, тобто фахівця, в якого сформована конфліктологічна культура.

Тому формування даного виду культури у майбутніх фахівців сфери обслуговування є одним із основних завдань, що стоять перед професійною освітою.

Для професійної діяльності майбутнього фахівця сфери обслуговування необхідна професійна культура та її складові частини (інформаційна культура, методологічна культура, комунікативна культура, конфліктологічна культура тощо). Тобто конфліктологічна культура є частиною професійної культури.

Під «конфліктологічною культурою» фахівця сфери обслуговування ми розуміємо якісну характеристику професійної життєдіяльності фахівця в конфліктогенному професійному середовищі.

З метою формування конфліктологічної культури фахівця сфери обслуговування процес професійної конфліктологічної підготовки має задовольняти таким вимогам:

1) розвиток конфліктологічної культури - одна з пріоритетних цілей професійної конфліктологічної підготовки майбутнього фахівця сфери обслуговування;

2) використання методу самовдосконалення як основи розвитку компонентів конфліктологічної культури;

3) саморозвиток конфліктологічної культури фахівця на основі власної програми - одна з цілей професійної конфліктологічної підготовки фахівця сфери обслуговування;

4) застосування таких педагогічних засобів, що сприяють реалізації названих вище закономірностей розвитку конфліктологічної культури (навчальна та навчально-професійна конфліктологічна діяльність у формі основних конфліктних стратегій, а також методів і способів управління конфліктом; інтерактивні методи, конфліктні ситуації тощо).

В умовах переходу на новий зміст освіти та забезпечення якості знань учнів відповідно до вимог програм і освітніх стандартів виникла гостра необхідність у використанні нових технологій навчання. На перший план ставиться необхідність зміни підходів до способів активізації розумової діяльності, формування навичок самостійної роботи, пошуку нових педагогічних технологій, основою яких є евристично – дослідне та проблемне навчання.

Будь-яка сучасна педагогічна технологія представляє собою синтез досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду і того, що народжене громадським прогресом, гуманізацією і демократизацією суспільства.

У тлумачному словнику української мови технологія □ це сукупність прийомів, що застосовуються у якійсь справі, майстерності, мистецтві [4].

В. Монахов педагогічною технологією називає продуману в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для тих, хто навчається, і вчителів [4].

У. Кларіна педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей [1, с.31].

Г. Селевко у поняття «педагогічна технологія» включає три аспекти:

□ науковий: педагогічна технологія □ частина педагогічної науки, що вивчає та

розробляє цілі, зміст і методи навчання, а також проектує педагогічні процеси;

□ процесуально-описовий: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планованих результатів навчання;

□ процесуально-дійсний: здійснення технологічного (педагогічного) процесу функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [5, с.14-15].

Отже, педагогічна технологія є сукупністю психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів. Вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу. Тобто може функціонувати і в якості науки, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і в якості системи способів, принципів, які застосовуються у навчанні, і в якості реального процесу навчання.

Одним із видів педагогічних технологій є створення проблемних ситуацій, що розглядаються як стан розумового утруднення, що виникло в ході аналізу інформації або певних обставин і пояснюється недостатністю раніше засвоєних знань і способів розумової або практичної діяльності для пізнавального завдання. Високий рівень включення студентів у проблемну ситуацію досягається завдяки розвитку здатності до структурування та здійснення таких навчально-пізнавальних дій, як:

- самостійне бачення проблеми;
- коректне формулювання і вербальне оформлення відповідної проблемної ситуації;
- особисте співвіднесення з виниклою ситуацією;
- висування гіпотези;
- відбір методів і засобів вирішення ситуації, адекватних висунутій гіпотезі;
- фіксування варіантів її вирішення, обґрунтування власної версії у вирішенні проблеми;
- уточнення підсумків;
- здійснення рефлексії в проблемному завданні.

Проблемні ситуації, що застосовуються для формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування повинні бути спрямовані на розвиток навчальної конфліктологічної діяльності та професійнозначущих конфліктогенних властивостей сфери обслуговування й якостей індивідуальності і особистості фахівця. У них повинні міститися найбільш необхідні, універсальні, перспективні елементи наукового знання про конфлікт (сутність явища: протиріччя, ситуація, конфліктна ситуація, інцидент, конфлікт; генезис явища: конфліктогенність; носія явища: опоненти; динаміка явища: конфліктні процеси, що входять до складу процесу управління конфліктом; забезпечення конфліктних процесів: способи, прийоми, засоби). Потрібно застосовувати знання про передовий конфліктологічний досвід з управління конфлікту; посадові інструкції та кваліфікаційні характеристики фахівця сфери обслуговування, пов'язані з професійною функцією управління конфліктами, професійні завдання з управління конфліктом на підприємствах (види конфліктологічної діяльності і відповідних їм умінь); типові конфліктні ситуації в сфері обслуговування та конфлікти в організації.

Наведемо деякі приклади проблемних ситуацій, котрі можна використовувати з метою формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування в процесі професійної підготовки. Слід зазначити, що варіанти вирішення даних ситуацій не лише зачитуються студентами, а й відтворюються в рольовій грі, причому велика увага звертається на міміку, жести, інтонацію, переконливість, доброзичливість, погляд, поставу тощо.

Ситуація 1. Сім'я з трьох осіб замовила обід у ресторані і в якийсь момент батько вдарив дитину. Клієнт, що сидів поряд, поскаржився менеджеру, котрий увічливо попросив

родину покинути ресторан. Але, перед тим як піти, батько скинув на підлогу весь посуд, що був на столі.

1. Дії менеджера в даній ситуації?
2. Чи правильне рішення прийняв менеджер відносно родини?
3. Ваші дії на місці менеджера.

Ситуація 2. У трудовому колективі готельно - ресторанного комплексу «Дивосвіт» періодично виникають конфліктні ситуації. Перевіркою встановлено, що керівник торговельного комплексу втратив контроль над трудовою діяльністю працівників.

1. Внесіть пропозиції стосовно діяльності керівника комплексу «Дивосвіт».
2. Запропонуйте методи й стилі управління конфліктом.

Ситуація 3. У колективі магазину «Весна» виникла конфліктна ситуація: у відділі «Кондитерські вироби» одна з продавців часто перебувала на лікарняному, оскільки в неї хворіла дитина. Інші продавці виконували роботу замість відсутнього продавця без оплати праці. Дізнавшись про те, що робота їхня не оплачується, продавці відмовилися виконувати роботу замість відсутнього продавця.

3. Розіграйте дану ситуацію.
4. Визначте методи та стилі управління конфліктом.
5. Запропонуйте доцільні методи управління колективом.

Ситуація 4. Ви - менеджер п'ятизіркового готелю з відмінною репутацією. Між Вашими підлеглими на очах у постійних клієнтів виник конфлікт з приводу виступу одного з них із критикою на іншого.

1. Охарактеризуйте процес конфлікту.
2. Яке рішення Ви приймете для розв'язання даної ситуації?
3. Яким чином вплине дана ситуація на репутацію готелю?

Ситуація 5. Ви - завідувач магазину «Побутова техніка». Ваш постійний клієнт простояв біля телевізорів 20 хвилин, а до нього ніхто не підійшов, хоча продавці – консультанти розмовляли недалеко від нього. Клієнт підійшов до продавців зі звинувачуваннями, але ті своєї вини не визнали і пробачення не попросили, після чого виник конфлікт.

1. Розв'яжіть конфлікт конструктивним способом.
2. Розв'яжіть конфлікт деструктивним способом.
3. Розробіть рекомендації для покращання роботи магазину «Побутова техніка».

Ситуація 6. Завідувач магазину «Продовольчі товари» з метою виконання товарообороту організував постійну виносну торгівлю біля магазину. Умови праці продавців виносної торгівлі були несприятливі (спека, мороз тощо). З часом він став помічати, що продавці стали знервованими, конфліктними, постійно знаходились у стресовому стані.

1. Поясніть, що стало причиною виникнення стресу в продавців.
2. Яке вирішення даної ситуації Ви пропонуєте?
3. Як позначиться стан продавців на іміджу магазину?

Ситуація 7 Ви менеджер відомого ресторану з гарною репутацією. Між клієнтом і офіціантом виник конфлікт з приводу виступу одного з них з критикою зовнішнього вигляду іншого.

1. Ваші дії, якщо конфлікт виник з вини клієнта.
 2. Ваші дії, якщо конфлікт виник з вини офіціанта.
 3. Як відновити репутацію ресторану?
- Методичні рекомендації.

При вирішенні ситуацій скористайтесь порадами одного з перших фахівців у сфері маркетингу послуг, президента підприємства Lavlok Associates, викладача Гарвардської бізнес-школи і професора Міжнародного інституту розвитку менеджменту в Швейцарії Крістофера Лавлока:

□ дійте оперативно. Якщо скарга надійшла у процесі надання послуги, час вважається основним чинником для повної реабілітації. Коли скарга подається за фактом надання послуги, багато компаній використовують систему вирішення виниклої проблеми в не більш ніж 24-годинний період. Навіть якщо повне й остаточне вирішення вимагає більш тривалого відрізка часу, швидке визнання компанією своєї помилки і взяття зобов'язань відіграє дуже важливу роль;

□ визнавайте помилки, але не займайте оборонну позицію. Протилежні дії дають підстави вважати, що організація намагається щось приховати або маскує своє небажання вивчити ситуацію до кінця.

□ покажіть, що ви здатні зрозуміти проблему з точки зору кожного клієнта. Погляд на ситуацію очима споживачів - єдиний шлях до розуміння того, що вони вважають неприйнятним і на що реагують з найбільшим обуренням. Обслуговуючий персонал компанії повинен уникати поспішних висновків, заснованих на своєму суб'єктивному баченні проблеми;

□ не сперечайтесь з клієнтами. Метою процесу відновлення сервісного процесу має бути збір достатньої кількості фактів, які дозволять прийти до прийнятного обома сторонами рішення. Не намагайтесь неодмінно вийти переможцем і довести клієнтові, що він не правий. Суперечки заважають сторонам вислухати один одного і дуже рідко призводять до охолодження розгніваного споживача, але дуже часто до його втрати;

□ визнавайте право клієнта на його емоції та переживання. Дайте йому прямо або побічно зрозуміти, що ви йому співчуваєте (наприклад, скажіть: Я розумію, що вас так засмутило!). Така поведінка допомагає налагодити взаємозв'язок і зробити перший крок до відновлення гарних стосунків;

□ дозвольте клієнтові відчувати сумніви. Не всі клієнти завжди говорять правду, і не всі їхні скарги виправдані. Однак до будь-якого споживача слід ставитися так, як ніби його скарга повністю обґрунтована до тих пір, поки не ви не будете мати чіткого доказу зворотного. Якщо на карту поставлена велика сума грошей (страхові вимоги або ймовірне судовий розгляд), цілком можливо, що необхідно буде ретельне розслідування справи. Якщо ж сума, з приводу якої виникла суперечка, невелика, найчастіше не слід сперечатися про відшкодування грошових збитків або іншої компенсації. Проте в цьому випадку варто уважно перевірити архіви і переконатися, чи немає фактів подачі сумнівних скарг з боку цього ж клієнта в минулому;

□ опишіть кроки, необхідні для вирішення даної проблеми. Коли швидке вирішення проблеми неможливе, доступно поясніть клієнту, яких заходів планується вжити, що буде свідчити про те, що компанія вже почала діяти. Це також допомагає встановити чіткі часові межі вирішення проблеми і уникнути надмірних очікувань з боку клієнта;

□ тримайте клієнтів у курсі справи. Пам'ятайте, що людям не подобається залишатися в невідомості. Невизначеність породжує занепокоєння і стреси. Люди зазвичай швидше готові спокійно сприймати неприємності, якщо вони в курсі того, що відбувається й одержують регулярну інформацію про перебіг подій;

□ визначте оптимальний спосіб компенсації. Якщо клієнт не отримав послуги, за яку заплатив, перетерпів серйозні незручності і / або втратив час і гроші через неякісне обслуговування, доречними будуть як грошова компенсація, так і пропозиція повторного (еквівалентного) обслуговування. Така стратегія відшкодування також дозволяє знизити ризик судового процесу, порушеної обуреним клієнтом. У гарантії при наданні послуг спосіб компенсації часто зазначений заздалегідь, і фірма зобов'язана переконатися, що всі її зобов'язання виконуються за всіма пунктами;

□ намагайтесь відновити добре ім'я компанії у свідомості клієнта будь-якими методами. Якщо клієнт залишився незадоволений, одне з найважливіших завдань, що стоїть

перед сервісної фірмою, - відновлення його довіри і збереження стосунків із ним у майбутньому. Можливо, щоб заспокоїти розгніваного клієнта і переконати його, що підприємство вжило всіх заходів для того, щоб інцидент не повторився, потрібні чималі зусилля. Воістину послідовні та наполегливі дії в цьому напрямку нерідко стають надійною основою для формування великої постійної клієнтури і позитивних відгуків клієнтів про вашу фірму [3, с.261-262].

Таким чином, нині якість підготовки фахівця пов'язується значною мірою з використанням ефективних технологій навчання, серед яких особливе місце займає метод вирішення проблемних ситуацій, котрий дозволяє не лише перевірити засвоєні теоретичні знання про конфлікт, а й застосувати їх на практиці.

Література:

- 1.Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. -М., 1995.
- 2.Коган Л.С. Культурная деятельность: Опыт социологического исследования. – М.: Наука, 1981. – 238с.
- 3.Лавлок Кристофер: Маркетинг услуг: персонал, технология, стратегия, 4 –е изд.: Пер. с англ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2005. – 1008с.: ил. – Парал. тит. англ.
- 4.Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. - Волгоград, 1995.
- 5.Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. -М.: Народное образование, 1998.

В даній статті визначено умови використання проблемних ситуацій в процесі професійної освіти з метою формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Ключові слова: сфера обслуговування, культура, конфліктологічна культура, конфліктогенне середовище, технологія, педагогічна технологія, проблемна ситуація.

В данной статье определено условия использования проблемных ситуаций в процессе профессионального образования с целью формирования конфликтологической культуры будущих специалистов сферы обслуживания.

Ключевые слова: сфера обслуживания, культура, конфликтологическая культура, конфликтотенная среда, технология, педагогическая технология, проблемная ситуация.

The article states the conditions for application of pedagogical technologies in the process of forming conflictological culture of consumer services prospective specialists.

Key words: culture, consumer services, conflictological culture, technology, pedagogical technology, problematic situation.

УДК 37.015.3

О.С. Жукова, О.А. Паніна
м. Донецьк, Україна

РОЛЬ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Культурологічний підхід обумовлений тим, що кожному виду людської діяльності як цілеспрямованій, мотивованій, культурно організованій властиві свої оцінки, критерії, цілі, норми, стандарти і способи оцінювання. Цей аспект культурологічного підходу передбачає таку організацію освітнього процесу, яка забезпечувала б вивчення і формування ціннісних орієнтацій особи. Останні є стійкими, інваріантними, певним чином скоординованими утвореннями («одинацями») моральної свідомості, основними її ідеями, поняттями, «ціннісними благами», що виражають суть етичного сенсу людського буття й опосередковано найбільш загальні культурно-історичні умови і перспективи.

Інший аспект культурологічного підходу пов'язаний із розумінням культури як специфічного способу людської діяльності. Саме діяльність є тим, що має загальну форму в культурі. Вона – її перша загальна визначеність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання означеної проблеми. Проблема реалізації культурологічного підходу при викладанні іноземної мови була вивчена А. Асмоловим, А. Брушлинським, В. Петровським, Г. Цукерман. Психолого-культурологічний аспект викладання був досліджений сучасними педагогами та психологами І. Вахнянської, А. Дусавицьким, І. Зимнім, П. Гальпериним, В. Серіковою.

Постановка проблеми. Метою цієї статті є спроба розглянути культурологічний підхід у процесі викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі крізь призму багаторівневої інтегративної гуманітарної системи вищої професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Категорії «культура» і «діяльність» історично взаємообумовлені. Досить прослідкувати еволюцію людської діяльності, її диференціацію й інтеграцію, аби переконатися в адекватному розвитку культури. Культура, у свою чергу, будучи універсальною характеристикою діяльності, як би задає соціально-гуманістичну програму і зумовлює спрямованість того або іншого вигляду діяльності, її ціннісних типологічних особливостей і результатів. Таким чином, освоєння особою культури передбачає освоєння нею способів практичної діяльності, і навпаки.

Культурологічний підхід обумовлений об'єктивним зв'язком індивіда і культури. Індивід – носій культури. Він не лише розвивається на основі єства людини (культури), що об'єктивувалася, але і вносить до неї щось принципово нове, тобто стає суб'єктом історичної творчості (Д. Абульханова-Славська). У зв'язку з цим в руслі особово-творчого аспекту культурологічний підхід, освоєння культури, слід розуміти як проблему зміни самої людини, її становлення як творчої особи.

Реалізація культурологічного підходу дає можливість переосмислити специфіку викладання іноземної мови. Центральними проблемами методик викладання іноземної мови у ВНЗ є питання визначення цілей, а також змісту навчання, адекватного їм, при розробці яких найбільш ефективними представляються ідеї про навчання не просто мови, а іншомовної культури в широкому сенсі цього слова.

Система викладання іноземної мови в рамках культурологічного підходу включає єдність:

- 1) цілей, змісту, методів, засобів, процесу навчання, діяльності і взаємодії викладача і студентів;
- 2) автономних форм діяльності студентів;
- 3) контролю навчання;
- 4) соціокультурного фону, середовища навчання, обумовлених соціальним замовленням суспільства на підготовку фахівців.

Окрім цього, необхідно враховувати функціональність іноземної мови, особливо у відношенні до предмету спеціальності, що вивчається в сукупності морфологічних, словотворчих і синтаксичних структур у статичній і функціональних синтагматичних і парадигматичних зв'язках у динаміці.

Навчання іноземній мові не можна відділяти від майбутньої спеціальності студентів, що важливо при формулюванні цілей підготовки з іноземної мови на кафедральному рівні, оскільки навчання іноземній мові у ВНЗ проводиться кафедрою іноземних мов, обслуговуючою студентів усіх профільюючих кафедр даного ВНЗ. Таким чином, цілі підготовки з іноземної мови мають бути співвіднесені з цілями підготовки даною кафедрою фахівців на базі вимог до їхньої професійної діяльності.

Можна конкретизувати наступні компоненти викладання іноземної мови у ВНЗ:

- 1) ситуації спілкування, що відображають повсякденні побутові потреби;
- 2) ситуації контактного спілкування особового характеру;

- 3) ситуації суспільно-політичного характеру;
- 4) ситуації професійного спілкування.

Таким чином, навчання іноземній мові в рамках культурологічного підходу можна визначити як спільну діяльність викладачів і студентів, коли перші передають знання, вміння і навички студентам, а другі засвоюють ці знання, вміння і навички як соціальний процес, обумовлений потребами розвитку суспільства, як процес привласнення суспільного, соціально-економічного досвіду, що дозволяє студентам активно й адекватно діяти.

Культурологічний підхід передбачає, що викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі повинне відповідати взаємодоповненості і взаємозв'язкам компонентів навчальної діяльності на основі з'єднання навчання теорії професійної мови з індивідуальними потребами і ціннісними орієнтаціями студентів.

Процес навчання іноземної мови складається з двох компонентів:

- 1) здобуття знань;
- 2) розвитку вмінь і навичок (знання формуються в результаті наочних дій, які після засвоєння стають уміннями, а у міру їх автоматизації - навичками).

Здобуття знань є центральною частиною процесу навчання. До нього входять сприйняття, осмислення, запам'ятовування й опанування навчальним матеріалом, що дає можливість студентам вільно користуватися іншомовною лексикою.

Другий компонент навчання іноземній мові в руслі культурологічного підходу пов'язаний із формуванням умінь і навичок. До них традиційно прийнято відносити мовні вміння (вміння говорити, аудіювати, читати і розуміти і т. п.), навички вживання лексики, граматики або вимовні навички, що входять як елементи до складу мовних умінь.

Дані вміння дозволяють формувати мовне чуття, стійку мотивацію до постійної роботи з іноземною мовою; використовувати іноземну мову для здобуття певної інформації (читання журналів, газет, тлумачних словників), що робить дану мову незамінною в пізнавальній діяльності студентів, водночас сама іноземна мова підсилює загальну пізнавальну діяльність студентів, а отже, підвищується і мотивація вивчення мови.

У рамках культурологічного підходу необхідно враховувати внутрішні ціннісно-мотиваційні установки студентів. У своїй роботі ми послуговувалися дослідженнями науковців, які пропонують різні форми навчання іноземній мові, взаємопов'язані зі змістом навчання і взаємозалежні. Учені, що досліджують мотивацію засвоєння іноземної мови, виділяють цілу низку видів мотивації з урахуванням індивідуального розвитку потреб тих, що вивчають мову. У рамках немовного ВНЗ представляють інтерес наступні види:

- 1) комунікативно-мотиваційна спонука, така, що визначається на основі потреб у спілкуванні;
- 2) лінгво-пізнавальна мотивація, заснована на прагненні студентів до пізнання мовних явищ;
- 3) професійно-орієнтована, така, що базується на здобутті професійних знань студентами за допомогою вивчення іноземної мови;
- 4) країнознавча мотивація, залежна від тематики й емоційної зацікавленості учня.

Усе це створює завданням і вправам, усій навчальній діяльності комунікативно-мотиваційний характер.

Узгодженість викладання і способів подачі матеріалу з реальними можливостями і професійними інтересами студентів сприяє формуванню позитивної мотивації.

Такий підхід до навчання іноземній мові в немовному ВНЗ багато в чому забезпечує не лише ефективне вирішення практичних, загальноосвітніх, розвиваючих і виховних завдань, але й містить величезні можливості для виклику і подальшої підтримки мотивації вивчення.

Висновки. Отже, реалізація культурологічного підходу в процесі викладання іноземної мови, як показує теоретичний аналіз і дослідно-експериментальна робота, створює умови викладання іноземної мови. Згідно з даними вимоги повинні бути направлені, перш за все, на

широку загальнокультурну підготовку через поглиблення вивчення у даному контексті конкретної галузі знань, відповідній їх професіоналізації.

Література:

1. Аргустяниц, Е.С. Различные подходы к классификации ролевых ситуаций: Теоретические и экспериментальные исследования в области обучения иноязычной речевой деятельности/ Е.С.Аргустяниц: [сборник трудов Московск. гос. пед. ин-та иностр. языков им. М.Тореза]. - М., 2008. Вып. 180.: С. 3-13.
2. Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: учебное пособие для проведения спецкурса по обучению иноязычному общению в системе повышения квалификации учителей [Текст] / М.Л. Вайсбурд. - Обнинск: Титул, 2001. - 128 с.
3. Вербицкий, А. А. Деловая игра как метод активного обучения / А. А. Вербицкий // Современная высшая школа. - 2002. - № 3/39.
4. Деркач, А. А. Идеологическое воздействие: социально-психологические аспекты / А. А. Деркач. - М., 2006.
5. Деркач, А. А. Педагогическая эвристика (искусство обучения иностранному языку) / А. А. Деркач. - М., 1991.
6. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. - М.: Из-во Моск. ун-та, 1981.
7. Пассов, Е. И. Искусство общения Many Men - Many Minds / Е. И. Пассов. - М.: Иностранный язык, 2000 (Киров: Вятка; ГИПП). - 256 с.
8. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Колектив авторів Г.Є.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок, В.О.Іваніщева [та ін.]. - К.: Ленвіт, 2005. - С. 9.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. В 2, т.1. - М.: Педагогика, 1999.
10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. В 2, т. 2. - М.: Педагогика, 1999.
11. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. - М.: Наука, 1998.
12. Сафонова В.В. Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В.Сафонова. - Воронеж: Истоки, 1996. - С. 184.
13. Семенчук Ю.О. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. - К.: КНЛУ, 2007. - 280 с.
14. Соколова С.В. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови використовувати паралінгвістичні засоби в усному спілкуванні: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. - К., 2006. - 316 с.
15. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: Учеб. пособие./ О.Б.Тарнопольский, С.П.Кожушко. - К.: Ленвит, 2004. - 192 с.
16. Тарнопольский О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б.Тарнопольський. - Дніпропетровськ: ДУЕП, 2005. - 246 с.
17. Bernstein D. Put it together, put it across: the craft of business presentation / D.Bernstein. -London: Cassell, 1988. - 225p.
18. Byram M. Defining and Assessing Intercultural Competence: Some Principles and Proposals for the European Context // Language Teaching / M.Byram, G.Zarate. - 1996. - № 10. - P. 67.
19. Your Speaking Voice: Tips for Adding Strength and Authority to Your Voice // Toastmasters International. - 1996. - No. 199. - 32 p.

В статті розглянуто культурологічний підхід в процесі викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі крізь призму багаторівневої інтегративної гуманітарної системи вищої професійної освіти.

Ключові слова: культурологічний підхід, система освіти, професійна вища освіта.

В статье рассмотрен культурологический подход в преподавании иностранного языка в высшем учебном заведении через многоуровневую интегрированную гуманитарную систему высшего профессионального образования.

Ключевые слова: культурологический подход, система образования, профессиональное высшее образование.

The article deals with culturological approach in foreign language teaching at Universities through the multilevel integrative humanitarian system of high professional education.

Key words: culturological approach, system of education, high professional education.

УДК 378.126
ББК 74.58І.Б. Зарубінська
м. Київ, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Актуальність запровадження компетентнісного підходу в сучасній освіті, про що ще зовсім недавно в наукових колах відбувалися жваві дискусії, нині вже ні в кого не викликає сумнівів. Отже завданням, яке стоїть перед вітчизняною системою освіти, виступає формування низки ключових компетентностей особистості, які розглядаються як головна одиниця виміру її освіченості.

Якщо списки ключових компетентностей, запропоновані різними дослідниками цієї проблеми, дещо відрізняються один від одного, то усіх їх об'єднує те, що соціальна компетентність входить до кожного з них.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Розумінню сутності компетентнісного підходу в освіті сприяли ідеї зарубіжних дослідників Д. Рушен, Л. Салганік, Д. Вос, М. Скот, Ш. Алан та низка колективних досліджень, адміністрованих ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Радою Європи, Організацією європейського співробітництва та розвитку, Міжнародним департаментом стандартів.

За останні роки проблема компетентнісного підходу до змісту освіти та окремих його аспектів привернула увагу і відомих вітчизняних учених. Так, питанням компетентнісного підходу до формування змісту середньої освіти, загальному аналізу сутності поняття компетентності в освітніх системах зарубіжних країн присвячені роботи В. Лугового, І. Бега, О. Овчарук, О. Пометун, Н. Авдєєва. Проблема моніторингу рівнів досягнень компетентностей досліджувалася О. Локшиною, складові реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі аналізувалися О. Савченко, Н. Бібік, С. Трубачевою. Низка теоретичних праць присвячена окремим питанням дослідження категорії соціальної компетентності та її складових.

Однак процес формування та розвитку соціальної компетентності вимагає ґрунтовного теоретичного дослідження та обґрунтування теоретико-методичних основ її розвитку. Одним із перших кроків на шляху реалізації цього завдання є з'ясування структури соціальної компетентності та створення її моделі, що дасть нам можливість вибудувати ефективні шляхи її формування в освітньому процесі.

Саме тому **метою** нашої статті є обґрунтування структурної моделі соціальної компетентності особистості та визначення змісту цього феномену.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під моделлю ми розуміємо «мислено уявлювану чи матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про об'єкт» [6].

У нашому дослідженні модель соціальної компетентності та модель процесу її формування в студентів вищих навчальних закладів економічного профілю виступає як мисленево відображувана підсистема, реально існуючої більш широкої освітньої системи (процесу), у якій відбувається професійна підготовка фахівців.

Розроблена нами модель відображає авторське розуміння феномену соціальної компетентності та процесу її формування. В її основу було покладено деякі положення концептуального характеру, зокрема, наше розуміння змісту, структури та функцій соціальної компетентності особистості.

Визнаючи нерозривний зв'язок особистісних якостей і специфіки соціальної взаємодії як виду діяльності, ми розглядаємо соціальну компетентність як єдність двох структурних компонентів: особистого та діяльнісного.

Особистісний компонент об'єднує характеристики, якості та риси, які мають безпосередній вплив на процес соціальної взаємодії, його результативність та емоційний стан людини під час реалізації цього виду діяльності.

Діяльнісний компонент має комплексний характер і містить основні структурні складові процесу діяльності: ціннісно-мотиваційну, когнітивну, операційно-технологічну та рефлексивно-оцінну.

Для зручності представимо модель соціальної компетентності особистості у вигляді схеми:

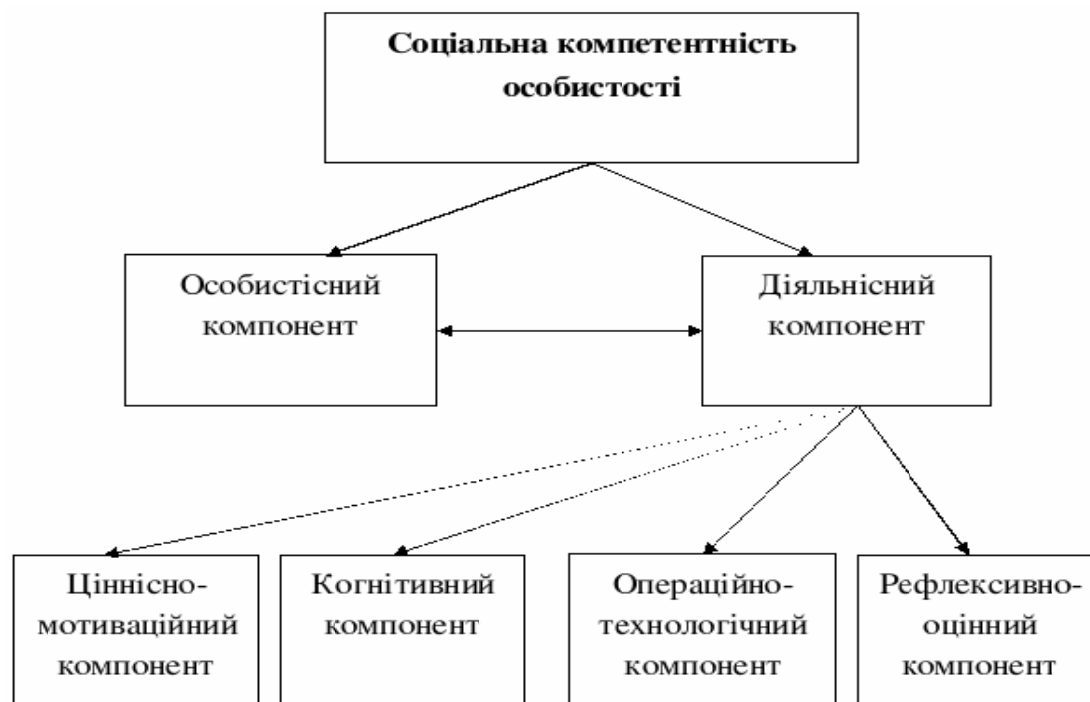


Рис. 1. Структура соціальної компетентності особистості

Особистісний компонент соціальної компетентності не є специфічним для даного феномену, однак основні його складові є підґрунтям для її успішного формування та розвитку.

Цінними для нашого подальшого дослідження є погляди М. Бобнєвої щодо соціально-психологічних властивостей особистості. Так, вона виділяє особистісні властивості, які є базовими (загально психологічними) та такі, що належать до вторинних властивостей та якостей особистості. Ці «вторинні» властивості виступають складовими соціальної компетентності [2]. Такими якостями особистості, визначеними експериментальним шляхом, Л. Лепіхова виділяє симптомокомплекс особистісних властивостей: соціальний інтелект, здатність адаптуватися до соціальної ситуації, особистісна гнучкість, вербальний інтелект, м'яка домінантність як керівництво ситуацією, соціальна сміливість, ініціатива в контактах, упевненість у собі, успішність у житті.

Однак, слід зауважити, що у такому контексті дослідник розглядає соціальну компетентність як механізм, а не сутність соціально ефективної поведінки особистості, що вигідно доповнює всі інші види компетентності особистості, які так чи інакше пов'язані з інтерперсональними відносинами [4].

На основі проведеного теоретичного дослідження та аналізу емпіричного досвіду, ми вважаємо, що зміст особистісного компонента соціальної компетентності визначають такі складові:

- ☐ толерантність;
- ☐ емоційна саморегуляція;
- ☐ адекватна самооцінка;
- ☐ впевненість у собі;
- ☐ самоповага;
- ☐ локус контролю;
- ☐ ініціатива в контактах;
- ☐ особистісна гнучкість.

Розглянемо зміст діяльнісної складової соціальної компетентності особистості.

Ціннісно-мотиваційний компонент об'єднує життєві цінності особистості, її орієнтації та мотиви.

Розуміння соціальних процесів, як таких, що ґрунтуються на особистісних цінностях суб'єктів взаємодії, відіграє головну роль у соціально-компетентній поведінці людини та має враховуватися в процесі оцінки такої компетентності. Як відомо, поведінка людини великою мірою визначається уявленнями про те, як слід діяти за тих чи інших умов, хто і з ким має взаємодіяти та з якою метою. Вона також знаходиться під сильним впливом уявлень про соціальні ролі, тобто про те, хто і що має робити відповідно до свого статусу, які реакції на поведінку людини та її вчинки можливі з боку оточуючих. Поведінка визначається також власними уявленнями особистості про ті соціальні процеси, які ми називаємо «взаємодія», «управління», «прийняття рішень», «відповідальність», «вплив» та інші [1].

Саме ціннісно-мотиваційний компонент слугує відправною точкою в процесі виявлення та оцінки соціальної компетентності особистості. Як зазначає в своєму дослідженні Дж. Равен, види компетентності можуть переноситися з однієї категорії цінностей на іншу. Якщо певний вид компетентної поведінки формувався та розвивався в процесі досягнення деякої конкретної мети, то людина в подальшому зможе реалізувати її й для досягнення іншої мети. Але, оцінюючи компетентність людини, неправомірно стверджувати, що вона нею не володіє, якщо ця людина не проявляє компетентності стосовно мети, яка не має для неї особистісної цінності, або навіть такої мети, яка визначається людиною як високо цінна на когнітивному чи емоційному рівнях, але не розглядається нею як така, якої можна досягти за даних обставин.

Водночас загальною сукупністю знань, умінь, відповідних особистісних якостей важливим для соціально компетентної поведінки особистості є знання наслідків своїх вчинків і поведінки, застосування конкретного способу впливу, та практичного використання технологій соціальної взаємодії. Розуміння наслідків своїх вчинків і поведінки ми також розглядаємо як складову змісту ціннісно-мотиваційного компонента соціальної компетентності особистості.

Ціннісно-мотиваційний компонент соціальної компетентності є підґрунтям для розвитку та прояву таких її складових як особистісна, когнітивна, операційно-технологічна та рефлексивна. Очевидним є те, що людина не буде проявляти зацікавленості та активності в набутті відповідних знань і опануванні способів компетентної поведінки, якщо вона не буде внутрішньо вмотивована це зробити.

Ми визнаємо і роль зовнішніх мотивів як спонук соціальної взаємодії, але в контексті розвитку соціальної компетентності в студентському віці актуальною є саме внутрішня вмотивованість, оскільки зовнішні мотиви, пов'язані з одержанням високої академічної оцінки та уникненням незадовільної, відсутні в силу особливостей навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

На важливості мотиваційної складової соціальної компетентності наголошує в своєму дослідженні Дж. Равен. «Слід ще раз підкреслити, що компетентність включає не тільки здібності. Вона передбачає також внутрішню мотивацію, яка не входить до поняття

здібностей як таких. В минулому педагоги та дослідники нехтували цей мотиваційний компонент навіть більше, ніж фактор здібності. Але саме він має слугувати відправною точкою в процесі виявлення та оцінки компетентності» [5, с.280].

Оскільки ми досліджуємо процес формування та розвитку соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю, то це дає нам право вважати, що у такого контингенту піддослідних соціальна компетентність нерозривно пов'язана з високим рівнем мотивації досягнення. Оскільки саме загальна мотивація досягнення виступає спонукою до широкого кола соціальних контактів, ініціативності та прагнення до набуття досвіду ефективної взаємодії. Беручи до уваги вікові та соціальні особливості контингенту студентів вищих навчальних закладів, дієвими мотивами ефективної соціальної взаємодії, ми також вважаємо пізнавальні мотиви та мотиви спілкування як внутрішні родові потреби людини.

Тому до складу ціннісно-мотиваційного компонента соціальної компетентності вважаємо доцільним включити мотиви досягнення, а також пізнавальні та комунікативні спонуки діяльності.

Особистісними цінностями та мотивами, які безпосередньо пов'язані з соціально-компетентною взаємодією та складають її зміст входять такі:

- ☐ ставлення до соціальної взаємодії як до цінності;
- ☐ ставлення до змісту соціальної компетентності та її прояву як до цінності;
- ☐ визнання цінності об'єкта застосування соціальної компетентності;
- ☐ усвідомлення необхідності прийняття норм (потреб, вимог, реалій) конкретного соціуму, намагання зрозуміти його;
- ☐ прагнення до поповнення та розширення знань і вмінь, які стосуються взаємодії з людьми;
- ☐ співвіднесення конкретних соціальних умов і власних можливостей щодо досягнення бажаного результату;
- ☐ знання наслідків своїх вчинків і поведінки, усвідомлена соціальна відповідальність за них;
- ☐ адекватність осмислення ситуації взаємодії в загально-культурному контексті, тобто відповідно до характерних для даного суспільства зразків розуміння та сприйняття, оцінки та ставлення;
- ☐ визнання необхідності загальної вихованості та гарних манер;
- ☐ усвідомлення необхідності володіння такими якостями як чесність, турботливість, терпимість до поглядів і думок інших;
- ☐ прагнення сприяти розвитку та досягненням інших;
- ☐ мотиви досягнення, спілкування, пізнавальні та мотиви уникнення негативного емоційного досвіду та неуспіху.

Наступним структурним компонентом соціальної компетентності є її **когнітивна складова**. Когнітивний компонент містить специфічні знання, що впливають на результативність соціальної взаємодії. Найважливішими серед них є такі:

- ☐ знання сутності соціальної компетентності та її місця в структурі загальної компетентності людини;
- ☐ знання соціальних норм, культурних традицій, ритуалів, звичаїв, національних особливостей, які лежать в основі соціально прийнятної та соціально схвалюваної поведінки;
- ☐ знання структури процесу комунікації; його основних закономірностей, прийомів ефективного вербального та невербального впливу;
- ☐ знання прийомів саморегуляції;
- ☐ розуміння технологій пошуку роботи;
- ☐ розуміння прийомів самопрезентації як короткочасного, специфічно вмотивованого

та організованого процесу подання інформації про себе у вербальній і невербальній поведінці;

- ☐ знання особливостей і специфіки роботи в команді, виконання ролей і функцій у колективі;
- ☐ розуміння основних етапів, прийомів і особливостей визначення цілей спільної діяльності; знання закономірностей планування та реалізації соціальних проектів;
- ☐ володіння інформацією щодо специфіки ведення переговорного процесу;
- ☐ володіння інформацією щодо природи проблемних ситуацій, їх класифікації та характерних ознак;
- ☐ розуміння, що таке конфлікт, знання їх типології, ознак, видів, стратегій реагування та розв'язання;
- ☐ знання методів, прийомів і закономірностей соціального впливу;
- ☐ розуміння прийомів і технік маніпулювання та комунікативних маневрів;
- ☐ знання способів вираження співчуття та підтримки іншим;
- ☐ володіння інформацією про прийоми самоосвіти та самовдосконалення.

Операційно-технологічний компонент соціальної компетентності є системоутворюючим, оскільки саме практична реалізація засвоєних знань і способів дій, досвід діяльності є родовою характеристикою компетентності особистості. Активне володіння здатностями, вміння та навичками, які складають зміст операційно-технологічного компонента є тим, чим відрізняється компетентність особистості від традиційно засвоєних знань, умінь і навичок, а отже тією характеристикою, яка визначає парадигму компетентісно зорієнтованого освітнього процесу.

Так, операційно-технологічна складова соціальної компетентності особистості передбачає володіння та досвід практичної імплементації таких особистісних якостей, умінь і навичок:

- ☐ уміння визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації;
- ☐ володіння прийомами ефективної вербальної комунікації;
- ☐ володіння прийомами ефективної невербальної комунікації;
- ☐ вміння емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими;
- ☐ вміння ефективного спілкування (слухати, чітко висловлювати свої думки, відкрито, без тривоги та звинувачень, виражати свої почуття, адекватно реагувати на критику, просити про послугу або допомогу);
- ☐ вміння співчувати (розуміти почуття, потреби та проблеми інших людей, висловлювати це розуміння, зважати на почуття інших, допомагати та підтримувати);
- ☐ вміння знаходити компроміс між індивідуальними цілями, як своїми, так і партнерів, та соціальною прийнятністю дій;
- ☐ володіння механізмами саморегуляції, необхідної для успішного виконання діяльності;
- ☐ володіння технологіями пошуку роботи та навичками ефективної самопрезентації;
- ☐ володіння методами впливу на партнерів і соціальне середовище;
- ☐ здатність працювати в команді (виконувати різні ролі та функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими, визнавати внесок інших у спільну роботу, адекватно оцінювати свої здібності та свій внесок у спільну діяльність);
- ☐ уміння спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти та реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних і колективних дій;
- ☐ здатність брати на себе відповідальність за власні дії, колективну справу, прийняті

рішення та їх виконання;

- ☐ уміння прогнозувати виникнення проблемної ситуації, діагностувати її наявність і давати оцінку;

- ☐ володіння конструктивними методами попередження, технологіями конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу;

- ☐ здатність усвідомлювати та контролювати свою поведінку в складних ситуаціях спілкування;

- ☐ уміння розв'язувати конфлікти (уміння розрізняти конфлікти поглядів і конфлікти інтересів; уміння розв'язувати конфлікти поглядів на основі толерантності та конфлікти інтересів – за допомогою конструктивних переговорів);

- ☐ уміння розпізнавати застосування прийомів маніпулювання та комунікативних маневрів;

- ☐ уміння поводитися в умовах тиску, погроз, дискримінації (розрізняти прояви дискримінації, відстоювати свою позицію та відмовлятися від небажаних пропозицій, уникати небезпечних ситуацій);

- ☐ володіння ефективними технологіями переговорного процесу;

- ☐ володіння вміннями ритуальної поведінки в процесі міжособистісної взаємодії;

- ☐ уміння актуалізувати свій особистісний досвід стосовно конкретної ситуації соціальної взаємодії;

- ☐ володіння прийомами самоосвіти та самовдосконалення.

Операційно-технологічний компонент ми розглядаємо як діяльнісний блок перетворення знань у ефективні соціальні дії, набуття та застосування досвіду соціальної взаємодії, практичну реалізацію когнітивного, мотиваційного та інших структурних компонентів соціальної компетентності особистості.

Наступною, не менш важливою для формування соціально компетентної поведінки особистості складовою, є її **рефлексивно-оцінний компонент**.

Рефлексивно-оцінний компонент соціальної компетентності розкриває процес самопізнання суб'єктом власних психічних актів, станів, поведінки; розуміння дій і поведінки інших учасників взаємодії, оцінку цього процесу та, за необхідності, його корекцію. До змісту рефлексивно-оцінного компонента соціальної компетентності особистості входять:

- ☐ осмислення того, що відбувається в оточуючому світі та власній свідомості (включаючи як ціннісно-мотиваційну, когнітивну, так і особистісну сфери);

- ☐ формування власного ставлення до того, що відбувається довкола людини та в самому собі;

- ☐ соціальна рефлексія;

- ☐ уміння знаходити, аналізувати та продуктивно використовувати зворотній зв'язок;

- ☐ оцінка та корекція процесу міжособистісної взаємодії.

Ми погоджуємося з І. Зимньою, що зміна дискрипторної характеристики кожного компонента соціальної компетентності з переходом з однієї освітньої сходинки на іншу можуть свідчити про вікову динаміку цієї якості [3].

Висновки. Отже в результаті проведеного дослідження ми прийшли до висновку, що структуру соціальної компетентності слід розглядати як єдність особистісного та діяльнісного компонентів, який у свою чергу об'єднує ціннісно-мотиваційну, когнітивну, операційно-технологічну та рефлексивну складові. А зміст соціальної компетентності як складного, інтегративного особистісного утворення, складають об'єднані у систему особистісні якості та характеристики людини; знання людини про суспільство, інших і самого себе; уміння та навички ефективного поведінки в суспільстві, а також ставлення, які проявляються в мотивах і ціннісних орієнтаціях; рефлексивні вміння які дозволяють

інтегрувати внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення особистісно та соціально-значущих цілей і розв'язання проблем у процесі міжособистісної взаємодії.

Література:

1. Андреева Л. Н. Деловой английский и социальная компетентность студентов-экономистов // Электронное научное издание «Письма в Emissia.Offline». Декабрь 2006 г. Режим доступа: <http://www.emissia.50g.com/>
2. Бобнева М.И. Психологические проблемы социального развития личности // Социальная психология личности. – М.: Наука, 1979. – С.35–45.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. Электронный документ. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505/htm>
4. Лепіхова Л.А. Соціально-психологічна компетентність як передумова успішної самореалізації особистості // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Збірник статей. – К.: Міленіум, 2002. – Вип. 6(9). – С.57–71.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Пер. с. англ. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
6. Штофф В.А. Моделирование и философия. – Л.: Наука, 1996. – с. 301.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Пер. с. англ. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.

У статті проаналізовано зміст соціальної компетентності особистості. На підставі проведеного аналізу, обґрунтовано структурну модель соціальної компетентності.

Ключові слова: соціальна компетентність, компетентнісний підхід, структура соціальної компетентності, структурна модель соціальної компетентності.

В статье проанализировано содержание социальной компетентности личности. В результате предпринятого анализа обосновано структурную модель социальной компетентности.

In this article we analyzed the contents of social competence of personality. As a result of such analysis we grounded the structural model of the researched phenomenon.

УДК 378

Т.В. Зубенко
м. Миколаїв, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Реформування освіти в Україні на нинішньому етапі життя передбачає її перебудову з метою впровадження в освітню практику таких технологій, які б створили максимально сприятливі умови для розвитку і саморозвитку особистості, в результаті яких вона буде підготовлена до активного, самостійного життя в суспільстві. Таке складне завдання можна вирішити шляхом використання інноваційних технологій навчання, серед яких чільне місце займають мультимедійні технології. Вони відкривають нові, ще недостатньо досліджені можливості вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності.

Серед українських і зарубіжних науковців, хто досліджує питання застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі, слід виокремити таких: В. Биков, Ю. Жук, М. Жалдак, Р. Гуревич, В. Шолохович, В. Афанас'єв, Ю. Батурін, Д. Белл, Н. Вінер, Л. Землянова, М. Мазур, А. Урсул, Р. Брієн, П. Росс (P. Ross), А. Девід (A. David) та ін. Усі автори відзначають, що використання засобів мультимедійних технологій дозволяє підвищити інтенсивність і ефективність процесу навчання; створює умови для самоосвіти та дистанційної освіти, тим самим дозволяючи здійснювати перехід до безперервної освіти; у поєднанні з

телекомунікаційними технологіями розв'язує проблему доступу до нових джерел різноманітної інформації. Учені підкреслюють здатність мультимедійних технологій не тільки полегшити та зробити цікавим процес передачі отримання знань, а й стимулювати творчу активність і самостійну діяльність людини [4]. Однак питання застосування сучасних засобів мультимедіа у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкової школи недостатньо представлено у наукових педагогічних матеріалах. У статті мова піде про використання інтерактивного мультимедійного навчального посібника у навчально-пізнавальній діяльності студентів – майбутніх учителів іноземної мови початкової ланки освіти.

Слід зазначити, що слово «мультимедіа» походить від латинських слів *multum* – багато та *medium* – засоби й означає комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачу працювати в інтерактивному режимі з різнотипними даними, що організовані у вигляді єдиного інформаційного середовища [8]. А, як відомо, засоби навчання відіграють важливу роль у навчально-пізнавальному процесі.

Під мультимедійними технологіями вчені розуміють інформаційні технології навчання, що інтегрують аудіовізуальну інформацію будь-яких форм (текст, графіка, анімація тощо), реалізують інтерактивний діалог користувача з системою і розмаїтість форм самостійної діяльності з обробки інформації [3; 6; 7].

Серед значної кількості засобів навчання особливо важливими є підручники та навчальні посібники. Роль підручника у формуванні мовленнєвих умінь майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи визначається не лише його традиційно панівним положенням серед інших засобів навчання, але і його поліфункціональністю, комунікативним аспектом змісту мовного та мовленнєвого матеріалу [5]. На сучасному етапі життя досягнення науки і техніки дають можливість створювати нові електронні мультимедійні форми підручників і навчальних посібників, які відповідають потребам студентів і вимогам сьогодення. Мова йде не про заміну паперових підручників електронними, а про їх доповнення і збагачення новими функціями. Наприклад, нами створено інтерактивний мультимедійний електронний навчальний посібник «Комунікативний підхід до навчання іноземній мові учнів початкової школи», що призначений для використання студентами вищих і середніх педагогічних навчальних закладів на заняттях з методики викладання іноземної мови та вчителями іноземної мови, які працюють у початковій ланці освіти.

У посібнику враховано вимоги програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів, рекомендації Комітету з питань освіти при Раді Європи щодо рівня володіння іншомовним мовленням і вимоги програми з курсу «Методика викладання англійської мови у початковій школі». У цих документах закладено принципи комунікативного спрямування, особистісної орієнтації, автономії учня, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності. Посібник покликаний сприяти ефективному впровадженню у практику комунікативного підходу до навчання іноземній мові у початковій школі. Він допомагає майбутньому фахівцю зрозуміти теорію та практику комунікативно орієнтованого навчання і показує можливості для творчості вчителя на початковому етапі навчання іноземної мови. Водночас цей посібник може слугувати засобом комунікації в європейському освітньому просторі, оскільки він розміщений у всесвітній мережі Інтернет і на Web-порталі Миколаївського державного університету імені В. Сухомлинського за адресою <http://dn.mdu.net.ua/pos/uch1/> (рис. 1). Він має такі комунікативні форми роботи як форум, пошта, чат (рис. 2), метою яких є організація спілкування на сайті.



Рис. 1. Стартова сторінка інтерактивного мультимедійного електронного посібника «Комунікативний підхід до навчання іноземній мові учнів початкової школи»

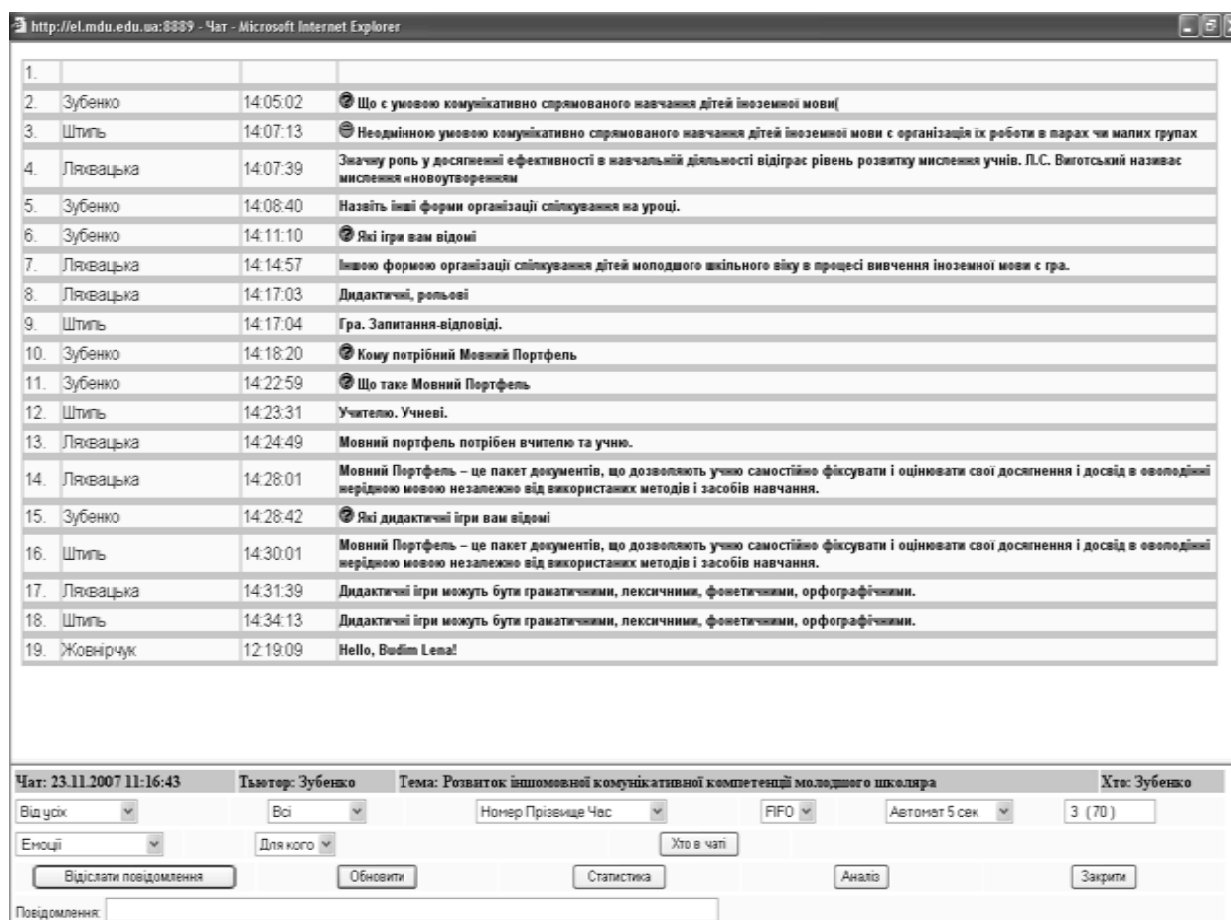


Рис.2. Протокол чату

Цей посібник сприяє створенню іншомовного комунікативного середовища, що забезпечує потреби студентів у іншомовному спілкуванні як під час аудиторної роботи і самостійної підготовки, так і в різноманітних сферах життєдіяльності (суспільній, особистісній, публічній, професійній), спрямованих на міжкультурну комунікацію з носіями іноземної мови [2]. Суб'єктами такого середовища можуть бути викладачі, студенти, учні та вчителі загальноосвітніх шкіл, носії іноземної мови (колеги, друзі по листуванню). Мотивами їхньої взаємодії під час навчального процесу, педагогічної практики, самостійної роботи та іншої діяльності є виконання завдань, які ставлять перед ними викладачі; пізнавальний інтерес, особистісний інтерес; обмін досвідом, інформацією; оволодіння професійними вміннями та навичками, досягнення успіхів у майбутній професійній діяльності. Кожен бажаючий може заповнити форму заявки (рис. 3) і зареєструватися за вказаною вище адресою. Після ідентифікації йому стають доступними не лише сам посібник, а й усі супутні матеріали, що розміщені на сайті: тести знань, бібліотека студента, інформація про конференції, про автора, публікації автора тощо. Посібник містить також відеофрагменти уроків кращих учителів англійської мови початкових класів ЗОШ №22 м. Миколаєва, а також відеофрагменти залікових уроків студентів-практикантів педагогічного факультету МДУ імені В. Сухомлинського. Відеофрагменти призначені для їх перегляду й обговорення під час практичних занять, а також у процесі самостійної підготовки до уроків під час педпрактики.

Рис. 3. Реєстраційна форма інтерактивного мультимедійного електронного посібника «Комунікативний підхід до навчання іноземній мові учнів початкової школи»

Створений посібник дозволяє студентам спілкуватися з одногрупниками, вчителями, викладачами – з усіма, хто зареєструвався на сайті, – з професійних і особистих проблем. Він дозволяє також самостійно оволодіти теоретичними знаннями, вміннями та навичками

реалізації комунікативного підходу як у межах вищого навчального закладу, так і за дистанційною формою навчання, перебуваючи при цьому під постійним контролем з боку тьютора. Тьютор (від лат. *tutor* – захисник) – це організатор навчання студента, його вихователь, керівник і контролер [1].

Отже, з огляду на сказане можна зробити висновок, що інтерактивний мультимедійний електронний навчальний посібник має більше функцій, ніж звичайний паперовий. Він більше відповідає потребам студентів оскільки може бути використаний як засіб міжкультурної комунікації в освітньому просторі, що є головною вимогою сучасного життя, і тому має бути застосованим у навчальному процесі вищих закладів освіти. Проведення занять за умови комплексного застосування традиційних і мультимедійних технологій забезпечує набуття студентами не тільки ґрунтовних і міцних знань, а й уміння розвивати інтелектуальні, творчі здібності, самостійно набувати нових знань і працювати з різними джерелами інформації.

Література:

1. Балакин В.Г. Организация учебно-воспитательного процесса в Центре профессиональной подготовки: Дис. канд. пед. наук / Криворожский гос. пед. ин-т. – Кривой Рог, 1996. – 186 с.
2. Зубенко Т.В. Організація іншомовного комунікативного середовища у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи / Науковий вісник Миколаївського державного університету: Збірник наукових праць. – Випуск 20: Педагогічні науки. – Том 1 / За заг. ред. В.Д. Будака, О.М. Пехоти. – Миколаїв: МДУ, 2008 – 260 с. – С. 206-211.
3. Костікова І.І. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій / І.І. Костікова. – Харків: Колегіум, 2008. – 355 с.
4. Пінчук О.П. Використання мультимедійних продуктів у системі загальної середньої освіти. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/content/07popeso.htm>
5. Редько В.Г. Підручник як модель системи навчання / Валерій Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – №2. – С.50-55.
6. Словарь по кибернетике / Под ред. В.С. Михалевича. 2-е изд., перераб., доп. – Киев: Гл. ред. Украинской Советской Энциклопедии им. М.П. им. М.П. Бажана, 1989. – 752 с.
7. Угольников В.В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в вузе: Дис. ... канд. пед. наук / В.В. Угольников. – М., 2004. – 201 с.
8. <http://www.kspu.kr.ua/wiki/index.php/Мультимедиа>

У статті розкриваються питання доцільності використання мультимедійних засобів навчання у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. Вона присвячена питанням використання інтерактивного мультимедійного електронного посібника в навчальному процесі.

Ключові слова: мультимедіа, мультимедійні технології, інтерактивний мультимедійний електронний навчальний посібник.

В статье раскрываются вопросы целесообразности использования мультимедийных средств обучения в процессе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка начальной школы. Она посвящена вопросам использования интерактивного мультимедийного электронного пособия в учебном процессе.

Ключевые слова: мультимедия, мультимедийные технологии, интерактивное мультимедийное электронное учебное пособие.

The article deals with the sensibility of usage of educational multimedia means in the process of prospective English primary teacher's professional training. It focuses on the questions that teachers have considered in using interactive multimedia electronic textbook in the educational process.

Keywords: multimedia, multimedia technologies, interactive multimedia electronic educational textbook.

УДК 378.147.004
ББК 74.58+32.973.202

О.М. Ігнатова
м. Вінниця, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ

Постановка проблеми. Розповсюдження нових інформаційних технологій, серед яких важливе місце посідають комп'ютерні мережі, можливість виходу в Інтернет, ставить особливі вимоги до підготовки фахівця, пов'язуючи його імідж із професіоналом інноваційного типу. Модернізація змісту сучасної професійної освіти містить як необхідний чинник інформаційно-технічну підготовку фахівця. Застосування інноваційних технологій у навчальному процесі сприяє формуванню професійної мобільності студента, швидкому засвоєнню ним змісту підготовки. Однак, для впровадження інновацій необхідно враховувати матеріальну базу закладу, кафедри, а також професійну підготовку викладачів і навчально-методичні засоби. Викладач залишається центральною постаттю навчально-виховного процесу в будь-якому навчальному закладі. Але зміни в його ролі, функціях, котрі зумовлені новими явищами у розвитку освіти, досить істотні. Це в першу чергу стосується професорсько-викладацького складу вищої школи, що у ході її модернізації, реалізації принципів Болонської декларації поетапно переходить до нової парадигми розвитку.

Нові вимоги до фахівця диктують необхідність перегляду колишніх підходів до його підготовки. На наш погляд, вона має бути системною, багаторівневою, особистісно-орієнтованою, адекватною віковому та професійному розвитку.

Протиріччя між сучасними вимогами до професійного фахівця й недостатністю в нього необхідних знань, умінь, навичок, компетентностей, способів розвитку професійно значимих якостей визначає значення й актуальність проблеми дослідження, що розглядається у даній статті.

Комплексний і компетентнісний підхід до вирішення проблем підготовки кадрів для системи професійної освіти на різних рівнях у контексті вимог Болонського процесу дозволить створити інноваційне освітнє середовище, сприятливе для становлення й розвитку професійних компетентностей фахівців професійної освіти. Це допоможе також поліпшити забезпечення закладів професійної освіти кадрами, котрі одержали педагогічну освіту для роботи в усіх ланках професійної освіти.

Аналіз результатів досліджень показує, що проблеми професійно-педагогічної діяльності й підвищення рівня педагогічної майстерності розглядалися знаними педагогами і психологами. Проблеми педагогічної творчості розробляли В. Загвязінський, Н. Нікандров, М. Поташник та ін. Психологічні основи діяльності педагога досліджували Б. Ананьєв, Н.Кузьміна, А. Леонтьєв, А. Маркова, С. Рубінштейн та ін. Психологічні й педагогічні концепції підвищення педагогічної кваліфікації викладачів у системі безперервної освіти знайшли відображення в роботах В.Беспалько, С.Вершловського, Т. Паніної, Г. Сухобського та ін. Основні положення педагогіки й дидактики у вищій школі розглянуті в працях С. Архангельського, Ю.Бабанського, В.Беспалько, Н. Кузьміної, М. Скаткіна, В. Сластьоніна та ін. Фактори, що визначають успішність діяльності педагога, досліджувалися в роботах В. Кухарева, Г. Лаврентьєва, А. Маркової та ін.

Водночас аналіз науково-педагогічних джерел і проведені дослідження стану вивчення цієї проблеми свідчать про те, що питання забезпечення інноваційної спрямованості застосування ІКТ у професійній підготовці фахівців до цього розроблені недостатньо.

Метою даної статті є визначення можливих шляхів, які забезпечують інноваційну спрямованість застосування ІКТ у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів,

Виклад матеріалу. Поняття «інновація» означає нововведення, новизну, зміну. Інновація як засіб і процес припускає введення нового в мету, зміст, методи й форми освіти,

організацію спільної творчої діяльності викладачів і студентів, що має сприяти підвищенню ефективності та продуктивності навчання й виховання. Нововведення в сфері використання інформаційних комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті проходять ті самі стадії, котрими характеризується творчий процес у всіх галузях науки й техніки: аналіз наявної практики та властивих їй суперечностей, вивчення досягнень науки та передового педагогічного досвіду, генерація ідей, підготовка та проведення експерименту, аналіз результатів, доопрацювання, визначення можливої сфери застосування нововведення, творче впровадження в практику, подальший розвиток. Отже, інноваційною ми вважаємо організацію усвідомленої, самостійної діяльності щодо пошуку, вивчення та застосування нових способів і форм підготовки до професійної діяльності, а також розробку нових підходів до навчально-виховного процесу засобами ІКТ. Нині немає однозначного визначення спрямованості, однак до умов, що визначають спрямованість, відносять формування потреб, розвиток мотивів, інтересів та ін.

В останні десятиріччя виокремилися основні тенденції розвитку професійної діяльності викладача вузу:

- викладач усе більше звільняється від рутинних дидактичних функцій, у тому числі контролюючих, залишаючи за собою творчі;
- значно змінюється роль і розширюються можливості викладача у процесі керування пізнавальною діяльністю майбутніх фахівців;
- змінюються якісні характеристики навчальної діяльності, відбувається надання комп'ютеру нових дидактичних функцій, включаючи подання навчальної інформації, демонстрацію досліджуваних процесів і явищ;
- підвищуються вимоги до підготовки педагога в галузі інформаційних технологій.

На думку В. Андреева, «змінюється сам характер викладацької праці, він стає консультативно-творчим».

Вимоги до викладача, котрий використовує інноваційні засоби у навчальному процесі, мають складатися з традиційних і специфічних вимог, пов'язаних із використанням інформаційних технологій. Роль викладача не просто залишається провідною, але й стає ще більш відповідальною й складною. Адже саме він тепер підбирає навчальний матеріал, розробляє структури й алгоритми взаємодії майбутніх фахівців із інформаційними технологіями, формує критерії керування діями студентів, та ін. Зміст його праці змінюється. Робота набуває характеру наставництва, що вимагає від викладача не тільки постійного відновлення професійних знань, але й високої професійно-методичної культури [1].

Діяльність фахівців, які навіть одержали достатню підготовку в галузі ІКТ, найчастіше носить репродуктивний характер. Аналізуючи причини цього, ми дійшли висновку, що накопичені вміння користуватися ІКТ часто залишаються непотрібними, тому що в більшості випускників гуманітарних спеціальностей університетів відсутня потреба в їх постійному формуванні та творчому застосуванні на практиці. В учителів-початковців спостерігається недостатній рівень потреб у досягненні високих результатів своєї професійної діяльності, відсутня постійна спрямованість на творчість у повсякденній педагогічній роботі. Ми вважаємо, що однією з найважливіших умов активності та самоактуалізації особистості студента педагогічного університету є формування потреб у вивченні та застосуванні ІКТ в освітній і майбутній професійній діяльності.

Одним із головних джерел розвитку потреб є необхідність подолання суперечностей між бажанням застосувати освоєні методи і прийоми діяльності та необхідністю постійно знаходити інноваційні способи, методи і прийоми розв'язання проблем засобами ІКТ.

Першочерговим завданням, безумовно, є виховання в студентів потреби творчо застосовувати свої знання, досвід, а також удосконалювати свою підготовку впродовж навчання та після закінчення ВНЗ, тобто професійно-творчі потреби. Професійно-творчі

потреби розвивають творчі можливості майбутнього вчителя, визначають його пасивність або активність у професійній діяльності; впливають на розвиток соціально-психологічних настанов, які пов'язані з творчою діяльністю; визначають становлення вчителя в професійній сфері; виступають як стимул розвитку та перебудови особистості загалом [2].

У процесі експериментальної роботи нами були виявлені потреби, що виникають і задовольняються в процесі роботи з іншомовною літературою засобами ІКТ. Серед них: потреби освоїти досліджувану дисципліну, стати гарним фахівцем, потреби в пошуку нестандартних способів розв'язання завдань, потреби в самовдосконаленні, в діловому спілкуванні та ін.

Потреби проявляються в мотивах. Проблеми взаємозв'язку потреб, мотивів і діяльності активно розробляються у вітчизняній психології та соціології. Будь-яка діяльність виходить із певних мотивів і спрямована на досягнення певних цілей. У вивченні процесу мотивації навчання на основі ІКТ ми будемо спиратися на низку теоретичних положень, пов'язаних із механізмом формування мотивації під час традиційного навчання (психологічний аспект: Л. Божович, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, П. Якобсон та ін., дидактичний аспект: Ю. Бабанський, М. Данилов, Г. Щукіна та ін., методичний аспект: Р. Брандт, Л. Юрцева та ін.)

Інноваційний характер інформатизації навчального процесу, додаткові навантаження на викладача, котрі зумовлені набуттям нових знань, умінь і методичних навичок, нестача комп'ютерів і програмних засобів, збільшення витрат часу формують у деяких викладачів упередження, своєрідний психологічний бар'єр у свідомості, що стримує позитивну мотивацію до освоєння інформаційних технологій [3].

Говорячи про інформаційні технології, варто враховувати не тільки технічний і дидактичний аспекти питання, але й культуру в сфері інформації. Нині стало загальновизнаним, що культурний рівень сучасної людини характеризується як загальною й професійною, так й інформаційною культурою.

Отже, передумовою ефективності професійної діяльності педагога в умовах інформатизації освіти стає інформаційна культура. Викладач, котрий використовує в навчальному процесі комп'ютер, має не тільки знати його можливості у своїй предметній галузі, а також мати навички роботи в умовах використання інформаційних технологій, але й уміти керувати діяльністю майбутніх фахівців у комп'ютерному класі, підбирати й відповідним чином компонувати навчальний матеріал. Важливою складовою є також уміння створювати проблемні ситуації на заняттях, самостійно або у співробітництві з програмістами писати навчальні програми, розумно поєднувати використання інформаційних технологій із іншими засобами інтенсифікації навчального процесу.

Аналіз потреб, мотивів, інтересів визначає, чому конкретна людина займається певною діяльністю. Важливим чинником, що стимулює науково-педагогічний інтерес студентів, є право студента на особистісну самоорганізацію навчання відповідно до своїх цілей. Необхідно, щоб кожний студент усвідомлював мету діяльності, потребу і роль спеціальних знань і вмінь у галузі використання ІКТ.

Мова почуттів і мислення єдині та взаємообумовлені. Ступінь того, наскільки емоції можна використати в процесі застосування ІКТ на заняттях, визначається природою індивідуальних потреб. Цей факт, на нашу думку, є дуже важливим, тому що особистісна індивідуалізація дозволяє враховувати та частково прогнозувати емоційний стан студентів у процесі навчання, і на цій основі формувати належне ставлення до занять.

Отже, формуванню інноваційної спрямованості у студентів сприяє емоційна атмосфера в студентському колективі, налаштування на творче вивчення та впровадження нововведень, пов'язаних із використанням ІКТ у педагогічну практику. Тому викладачеві перш, ніж розпочинати роботу, необхідно виявити емоційний настрій студентської групи. Для цього можна скористатися наявними психолого-педагогічними методиками, а також спостереженнями, бесідами, анкетуванням студентів. Виходячи з одержаних результатів,

варто будувати систему педагогічних впливів, що створюють найбільш сприятливу атмосферу діяльності студентів. Створенню позитивної атмосфери процесу навчання сприяють також ситуації зацікавленості, спрямованості на творчу діяльність, використання різних видів стимулювання навчання [4].

Вищеподане дозволяє зробити висновки, що умови, які забезпечують інноваційну спрямованість застосування ІКТ у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів, реалізуються, якщо:

- ☐ усвідомлено цілі і значимість вивчення та використання ІКТ для розв'язання завдань професійної діяльності;
- ☐ враховано структуру та розвиток професійно-творчих потреб, пізнавальних мотивів, науково-педагогічного інтересу;
- ☐ створено емоційно сприятливу атмосферу процесу навчання;
- ☐ організовано спілкування зі студентами на основі співробітництва;
- ☐ використано цікаві форми подання навчального матеріалу, включено ігрові блоки, різні стимули навчання;
- ☐ організовано й активізовано роботу з пошуку, вивчення та застосування досвіду використання ІКТ, спрямованого на задоволення інтересів і потреб майбутніх учителів;
- ☐ створено можливості для розвитку ініціативи, поглиблення та розширення знань із предмету, що вивчається, самоосвіти.

Напрями подальших досліджень. Подальшого вивчення потребують дидактичні й методичні проблеми моделювання інноваційних технологій у навчально-виховному процесі.

Література:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития; инновационный курс / В.И. Андреев. – Казань: КГУ, 1996. – 566 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: ВГУ, 1978. – 320 с.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании / И.Г. Захарова. – М.: Академия, 2005. – 190 с.
4. Пометун О.І та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко; за ред. О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.

Стаття присвячена визначенню можливих шляхів, котрі забезпечують інноваційну спрямованість застосування ІКТ у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: інноваційні технології, професійна підготовка, навчально-виховний процес, професійна діяльність.

Статья посвящена определению возможных условий обеспечения инновационной направленности использования информационных технологий в профессиональной подготовке студентов высших учебных заведений.

This article is devoted to determination of means in order to provide innovation directions to use informational technologies in the professional training of university students.

УДК 372 (075.32)
ББК 77.212

Ю.С. Івчик
м. Краматорськ, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ГРУПОВОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Приєднання України до Болонського процесу та загальноєвропейського освітнього простору сприяє розширенню доступу громадян до європейської освіти, створенню єдиного європейського ринку праці, інтенсифікації обміну студентами та фахівцями, підвищенню якості освіти та ролі іноземних мов.

Нині потреба тих, хто навчається, у вільному володінні хоча б однією іноземною мовою збігається з суспільною й державною потребою в людях, готових до участі у діалозі культур, здатних здійснювати міжнародні контакти, адаптуватися до змін у житті, бути конкурентоспроможними на національному та міжнародному ринках праці, зміцнювати співробітництво у різних сферах громадського життя.

Отже, в умовах обраного Україною шляху на євроінтеграцію особливого значення набуває питання якості освіти взагалі та іншомовної зокрема, її відповідності сучасним запитам особистості, суспільства, держави.

Тож нині перед освітянами постало завдання «оновити зміст освіти і організацію навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, створити умови для розвитку особистості і творчої реалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя та розробити ефективні сучасні методики викладання шкільних предметів» [12, с.13].

Проте, як справедливо зауважує О. Савченко, ефективність навчання залежить не лише від змісту та методів навчання, а й від форм організації [10, с.33].

Тож проблема форм організації навчальної діяльності залишаючись актуальною, привертає увагу науковців, освітян-новаторів, учителів-практиків. Безумовно, що лише оптимальне поєднання форм організації навчання з урахуванням можливостей тих, хто навчається та тих, хто навчає дає позитивний результат.

Таким чином, аналіз вищезначеного дає можливість констатувати виключну актуальність проблеми ефективної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до використання, збагачення, урізноманітнення та оптимального поєднання форм організації навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Проблема форм організації навчальної діяльності є об'єктом вивчення українських учених О. Барановської [8], В. Бондаря [8], Ю. Мальованого [8], О. Савченко [8], О. Ярошенко [15] та інших, радянських дидактів В. Дяченка [3], [4], Ю. Зотова [5], Т. Ільїної [8], В. Котова [6], Г. Цукерман [8], І. Чередова [14], а також російських дослідників В. Андрєєва [8], В. Сітарова [8], І. Харламова [8] та ін.

Підготовка студентів (майбутніх учителів) до використання форм організації навчальної діяльності висвітлюється у працях Н. Хан (загальнодидактичний аспект) [10], І. Шапошнікової (як елемент загальних проєктивних умінь) [10], Д. Бородій (психологічні основи підготовки до організації спільно-розподіленої навчальної діяльності) [10], О. Безпалько (підготовка до проєктування організаційних форм виховної діяльності) [10], М. Овчиннікової (підготовка до варіативної організації навчально-пізнавальної діяльності) [10].

На засадах аналізу психолого-педагогічної літератури, слід зазначити, що нами не було виявлено ґрунтовних досліджень присвячених проблемі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до організації різних форм навчальної діяльності.

Тож **мета нашого дослідження** полягає у науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов, що сприяють підготовці майбутніх учителів іноземної мови до організації різних форм навчальної діяльності.

Метою статті є вивчення особливостей використання групової форми навчальної діяльності на заняттях з іноземної мови як засобу підвищення якості підготовки майбутніх учителів до організації різних форм навчання.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні проблеми організації групової форми навчальної діяльності належне місце посідають праці науковців: М. Виноградова, В. Дяченка, Х. Лійметса, І. Первіна, М. Скаткіна, І. Чередова, О. Ярошенко та ін. (загальнодидактичні принципи організації групового навчання); О. Головахи, Є. Маргуліса, О. Петровського, М. Туревського та ін. (психологічні критерії створення груп та сумісності членів групи) [12, с.4].

Ефективність групової форми навчання доведено у дослідженнях К. Баханова (історія), І. Ващенко (математика), І. Василенка (геометрія), Є. Задоя, О. Кузьміної, К. Нор, Г. Цукерман (початкова школа), В. Корнєєва, Л. Покась (географія), С. Кушнірук, О. Ярошенко (хімія), Н. Пожар (інформатика), Н. Савельєвої (вища школа), С. Трубачової, В. Шулдика (біологія) [Там само].

Аналіз наукової літератури дозволяє дійти висновку, що у сучасній дидактиці спостерігається відсутність єдиного підходу до визначення поняття «групова форма навчальної діяльності». Так, Ю. Бабанський розглядає групову форму організації навчальної діяльності як «форму організації навчальних занять, за якої ставиться єдина задача навчально-пізнавальної діяльності для певної групи школярів» [1, с.40].

І. Огородников визначає групову роботу наступним чином: «Під груповим заняттям розуміють диференційовані заняття з групами учнів, що мають різну підготовку» [11, с.354].

Такої ж думки стосовно визначення групової форми навчальної діяльності дотримуються і А. Бударний, І. Бутузов, Є. Рабунський, М. Болдирєв, Б. Йосипов та ін., умовно поділяючи учнів на групи «сильних», «середніх» і «слабких» [2, с.35].

Проте, Х. Лійметс зазначає, що дидакти неправомерно вживають термін «групова робота», коли йдеться про використання завдань різного рівня складності та об'єму групами умовно розподіленими на «сильних», «середніх» і «слабких» з метою індивідуалізації навчання. На його думку, у даному випадку мова йде виключно про внутрішню диференціацію через відсутність взаємного контакту та спільних зусиль між представниками груп [7, с.13].

Учений зауважує, що «групова робота характеризується безпосередньою взаємодією між тими, хто навчається, їхньою спільною узгодженою діяльністю» [Там само].

Іноді поняття «групова форма організації навчальної діяльності» трактується як діяльність, яку вчитель змушений організувати через нестачу навчального, особливо лабораторного, обладнання на заняттях з хімії або фізики [6, с.36].

Як вважає В. Котов, таке визначення є досить вузьким. Він вбачає у груповій роботі як формі колективної навчальної діяльності «спосіб організації спільних зусиль учнів по розв'язанню поставлених на уроці навчально-пізнавальних завдань у складі групи» [6, с.37].

І. Чередов зазначає, що «групова форма передбачає співпрацю тих, хто навчається у малих групах, де робота строїться на принципах самокерівництва школярів з менш жорстким контролем з боку вчителя» [14, с.21]

Тож Ю. Бабанський [1], Ю. Зотов [5], В. Котов [6], І. Чередов [14] розглядають групову форму організації навчальної діяльності як одну з форм організації колективної діяльності учнів.

Групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителя і співпраці з учнями [9, с.8].

Аналіз ряду досліджень (Т. Дейніченко [2], М. Матішак [8], Л. Покась [12], М. Овчиннікова [10], О. Ярошенко [15] та ін.) дозволяє визначити сутність категорії «групова форма організації навчальної діяльності» як одночасне виконання групами учнів класу спільного для групи завдання під керівництвом учителя (безпосереднім або опосередкованим), яке може здійснюватися в індивідуальному (без взаємодії між тими, хто навчається) та колективному (із взаємодією між тими, хто навчається) режимах.

Виключно важливим для нашого дослідження є визначення І. Чередовим таких різновидів групових форм навчальної діяльності: ланкові, бригадні, кооперативно-групові, диференційовано-групові [14, с.21].

Ланкові форми навчальної роботи передбачають організацію навчальної діяльності постійних груп учнів. В умовах означеної форми здійснюється включення груп у спільне планування навчальної діяльності, сприйняття й усвідомлення інформації, обговорення, взаємоконтроль. Учні працюють над єдиними завданнями. Темп роботи залежить від складу групи.

Досвід застосування ланкової форми організації навчальної діяльності свідчить, що позитивний ефект у навчанні найбільш повно досягається у гетерогенних групах [14, с.47].

Тож питання комплектування ланок має не аби яке значення. З метою кращої організації навчальної діяльності педагогу потрібно враховувати психологічну сумісність учнів, їх бажання та особистісні якості, потенційні можливості для успішної спільної діяльності.

В умовах бригадних форм навчальної роботи здійснюється організація навчальної діяльності у спеціально сформованих для виконання певного завдання тимчасових групах учнів. Бригадні форми використовуються на уроках фізики, хімії, біології, трудового навчання для проведення експериментальних або лабораторних робіт.

Кооперовано-групові форми передбачають розподіл класу на групи для виконання кожною з них частини спільного завдання. Застосування такої організації навчальної діяльності доцільне при вивченні великого об'єму матеріалу.

Ланкова форма навчальної роботи відрізняється від кооперовано-групової тим, що за умов останньої групи учнів працюють над різними завданнями.

Диференційовано-групові форми навчання передбачають організацію роботи груп учнів із різними навчальними можливостями. Контакти між членами однієї групи обмежені, їх об'єднують лише єдині види завдань, які відповідають їхнім навчальним можливостям.

Нині питання чи є парна робота групою залишається у дидактиці дискусійним. Так, багато дослідників не відносять її до групової (В. Дяченко, Х. Лійметс, Ю. Мальований, П. Підкасистий, О. Савченко, М. Фіцула, О. Ярошенко та ін.). Інша група науковців відносить роботу у парах до групової роботи (М. Артюшина, М. Богданович, М. Скаткін, В. Сластьонін, Н. Хан та ін.) [10, с.46].

Ми дотримуємося думки І. Чередова стосовно того, що парна робота є різновидом групової форми організації навчальної діяльності і розглядаємо її як форму спілкування, яка у процесі навчальної діяльності приймає характер взаємонавчання [14, с.40]. Робота поруч передбачає взаємооцінку, порівняння різних точок зору, звільнення від суб'єктивності, обмін інформацією, надання підтримки та допомоги один одному під час опанування матеріалом.

Досвід роботи багатьох педагогів підтверджує, що взаємодія у парі позитивно впливає на підвищення активності тих, хто навчається, а також на якість виконуваної роботи [14, с.41].

Т. Дейніченко визначає загальну структуру групових занять, яка містить, як правило, вступну частину (постановка пізнавальної задачі, інструктаж про послідовність виконання роботи, розподіл дидактичного матеріалу у групах), безпосереднє здійснення групової роботи учнів і заключну частину (звіти про результати роботи в групах, аналіз виконання пізнавального завдання, загальний висновок про роботу і досягнення кінцевого результату у розв'язанні пізнавальної задачі) [2, с.41].

Дослідження групової роботи дозволяє виокремити п'ять ключових елементів необхідних для її організації: позитивний взаємозв'язок, індивідуальна відповідальність, стимулююча взаємодія, соціальні навички, процес групової роботи [13, с.57-58].

У процесі власної безпосередньої педагогічної роботи ми впевнилися у необхідності особливої уваги щодо відбору завдань для групової роботи. По-перше, завдання мають бути проблемними, створюючи певні пізнавальні труднощі, надавати можливість для активного використання існуючих знань, бути імпульсом до творчого мислення та пошуку нових знань. По-друге, вони мають бути відносно високого ступеня складності. А, по-третє, матеріал за своєю структурою має бути таким, щоб його можна було розділити на відносно самостійні одиниці, над якими зможуть працювати різні групи, або окремі члени у рамках однієї групи [Там само].

Здійснюючи навчальну діяльність, ми намагалися сприяти активній позиції кожного студента на заняттях. Водночас, упевнилися, що на практиці більшість із них багато часу проводить у позиції тих, хто слухає. Тож сприяли їхній активній мовленнєвій діяльності. Таким чином, ми переконалися, що використання групових форм організації навчальної діяльності сприяє розвитку мовлення тих, хто навчається, формулюванню, вираженню та обґрунтуванню власних думок, опануванню мистецтвом дискусії. Групова форма організації навчальної діяльності – це навчання у спілкуванні. Отже, застосування цієї форми набуває особливої актуальності в умовах іншомовного навчання, де практичною метою навчання іноземним мовам є оволодіння тими, хто навчається іншомовним спілкуванням.

Наведемо декілька прикладів вищезначеної форми, які використовуються нами у практиці навчання іноземній мові [13, с.59-62].

Банк інформації. Кожний студент одержував на картці стислу інформацію англійською мовою про ті чи інші події у країні або за кордоном. Завдання полягало у необхідності обміну інформацією щодо актуальних подій у світі. Було потрібно за обмежену кількість часу розпитати про ці події як можна більшу кількість однокласників, а також розповісти кожному свою інформацію. Наприкінці роботи слово надається тому, хто зібрав найбільшу кількість повідомлень.

Детектив. Студенти одержували інформацію англійською мовою про певну надзвичайну подію. При цьому, ми виходили з того, що усі вони є свідками того, що трапилося, однак цілісної картини подій немає у жодного. Розгадати детективну таємницю зможе той, хто об'єднає усі подробиці відомі лише іншим учасникам.

Координація дій. Завдання полягає у необхідності організації спілкування між студентами щодо «обміну предметами». Кожний студент одержував карточку з малюнком того предмету, «який у нього є», а також того, «який би він хотів мати» у результаті обміну. Картки були укладені таким чином, щоб неможна було здійснити прямий обмін. Здобути бажаний предмет можливо лише після здійснення декількох обмінів.

Базуючись на власній практиці використання групових форм організації навчальної діяльності на заняттях з іноземної мови, ми впевнилися, що за умов наполегливої уваги з боку викладача вимога щодо спілкування студентів виключно іноземною мовою під час виконання завдання обов'язково виконується.

Висновки. Таким чином, на власному досвіді ми переконалися, що групові форми організації навчальної діяльності сприяють активізації мислення тих, хто навчається, розвитку мовленнєвої ініціативи, підвищенню мотивації говоріння, рівня володіння іноземною мовою та рівня професійної майстерності внаслідок взаємодопомоги та підтримки. Тож доцільність їх застосування у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови не викликає сумніву. Особливості використання в освітньому процесі потребують подальшого вивчення.

Література:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
2. Дейніченко Т.І. Диференціація навчання в процесі групової форми його організації (на прикладі предметів природничо-математичного циклу): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.09 / Дейніченко Тамара Іванівна. – Х., 2005. – 265 с.
3. Дьяченко В.К. Новая дидактика / В.К. Дьяченко. – М.: Нар. обр-е, 2001. – 493 с.
4. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и её развитие / В.К. Дьяченко. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
5. Зотов Ю.Б. Организация современного урока: кн. для учителя / [под ред. П. И. Пидкасистого] / Ю.Б. Зотов. – М.: Просвещение, 1984. – 144 с.
6. Котов В.В. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся: [пособие по спецкурсу] / В.В. Котов. – Рязань: Рязанский гос. пед. ин-т., 1977. – 98 с.
7. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке / Х.Й. Лийметс. – М.: Знание, 1975. – 62 с.
8. Матішак М.В. Варіативність організаційних форм навчальної діяльності учнів 6-7-річного віку: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.09 / Матішак Маріанна Василівна. – К., 2008. – 217 с.
9. Обучение и воспитание детей с шестилетнего возраста в школе / [под ред. И.Д.Зверева, А.М.Пышкало]. – М.: Педагогика, 1987. – 212 с.
10. Овчинникова М.В. Подготовка будущих учителей начальных классов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Овчинникова Марина Викторовна. – Ялта, 2003. — 255 с.
11. Огородников И.Т. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / И.Т. Огородников. – М., 1968. – 375 с.
12. Покась Л.А. Методика організації групової форми діяльності учнів основної школи на уроках географії: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Покась Лілія Антонівна. – К., 2006. — 206 с.
13. Коньшева А.В. Современные методы обучения иностранным языкам / А.В. Коньшева. – 3-е изд. – Мн.: ТетраСистемс, 2005. – 176 с.
14. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе / И.М. Чередов. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.
15. Ярошенко О.Г. Педагогічні основи групової навчальної діяльності школярів (на матеріалі вивчення хімії): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 ; 13.00.02 / Ярошенко Ольга Григорівна. – К., 1998. – 382 с.

Стаття присвячується аналізу підходів до визначення змісту поняття «групова форма організації навчальної діяльності» та висвітленню особливостей використання групових форм як засобу підготовки майбутніх учителів іноземної мови до організації різних форм навчальної діяльності.

Ключові слова: форма організації навчальної діяльності, групова форма організації навчання.

Статья раскрывает особенности использования групповых форм организации обучения как способа подготовки будущих учителей иностранного языка к организации разных форм учебной деятельности.

The article deals with the peculiarities of usage of group work as a way of training future teachers of foreign language for organization of different forms of educational activity.

УДК: 378.11:004
ББК 74.58:681.3

В.В. Кабак
м. Луцьк, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Одним із найбільш яскравих проявів технічного прогресу в галузі навчання є широке впровадження комп'ютерних засобів. Традиційні методи навчання поступово відходять на задній план, поступаючись місцем більш прогресивним, які за свою специфікою все частіше використовують один із різновидів комп'ютерних технологій – засоби мультимедіа. В основному в процесі подання навчального матеріалу використовується мультимедіа-підхід, який заснований на використанні декількох взаємодоповнюючих інформаційних технологій. Процес упровадження мультимедійних технологій у навчальний процес вищої школи зумовлений як вимогами самої практики викладання дисциплін, так і розвитком певних ланок теорії навчання [4, с.112-114].

Згідно з Законом України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки», який спрямований на забезпечення виконання в повному обсязі вимог чинного законодавства з питань інформатизації освітньої галузі, передбачено, що для організації та застосування інформаційних технологій у навчанні необхідна наявність у освітньому закладі програмного забезпечення навчального призначення. Однак, незважаючи на те, що нині уже існує досить велика їхня кількість, не завжди ці навчальні засоби сприяють підвищенню ефективності навчального процесу. Пов'язано це в основному з невмінням і не бажанням самих викладачів використовувати новітні засоби комп'ютерних технологій у своїй професійній діяльності.

Впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес гальмується й фактором недостатності методичного забезпечення, яке б допомогло викладачу ВНЗ освоїти методику роботи з тим чи іншим засобом комп'ютерних технологій і пізніше передати здобуті знання студенту. У свою чергу, за вимогами Болонського процесу входження України до Європейського освітнього простору неможливе без широкого впровадження інформаційних засобів у навчальний процес. Завдяки використанню комп'ютерних технологій та відповідного методичного забезпечення суттєво підвищується ефективність навчального процесу за рахунок його інтенсифікації та активізації навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається.

Використання програмних засобів комп'ютерних технологій у навчанні реалізує декілька основних методів педагогічної діяльності, які традиційно поділяються на активні і пасивні принципи взаємодії того, хто навчається з засобами мультимедіа. Пасивні продукти спрямовані на управління процесом подання інформації (лекції, презентації, практикуми). Активні продукти спрямовані на інтерактивні засоби мультимедіа, які передбачають активну роль студента, що самостійно обирає підрозділи в рамках певної теми, визначаючи послідовність їх вивчення.

Широке впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес ВНЗ на сучасному етапі розвитку науки і техніки не уявляється без застосування глобальних комп'ютерних мереж, які дозволяють практично миттєво відшукати потрібну для навчальних цілей інформацію. Причому рівень новизни здобутої інформації при правильному здійсненні пошуку буде максимальним, оскільки оновлення даних у Інтернеті здійснюється щодня, а в деяких випадках і щогодини.

Використання у навчальному процесі Інтернет-технологій надає нові можливості майбутнім фахівцям інженерно-педагогічного напрямку, які полягають у залученні при

роботі з навчальним матеріалом інформації, що знаходиться на віддалених носіях (електронних довідниках і бібліотеках), а також забезпечує передумови обміну інформацією між людьми, які знаходяться у різних куточках світу.

Засоби глобальної мережі утворюють своєрідне унікальне середовище для здійснення ефективного освітнього процесу. Її інформаційні та дидактичні можливості при цьому найбільш ефективно використовуються для:

- навчальної діяльності у процесі дистанційних курсів;
- самостійної пізнавальної діяльності студентів;
- навчально-виховного процесу на заняттях і поза заняттями, у тому числі у системі

додавкової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед дослідників, які розглядали питання застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі, слід виокремити таких: В. Биков, І. Галицька К. Обрізан, Т. Салівон, С. Яцюк, О. Гриценчук, І. Іванюк, Ю. Жук. [1; 2; 3; 7].

Окремим аспектам розробки та застосування засобів комп'ютерної техніки та створенням методичної підтримки щодо їх використання присвячені роботи таких науковців, як: О. Бочкін, Т. Архіпова, О. Гончарова, М. Жалдак, В. Лапінський, І. Лупан, П. Маланюк, В. Муляр, Н. Самойленко, Г. Цибко, Т. Соколовська, О. Щербина, І. Смолюк та ін.

У працях А. Ашерова, Р. Гуревича, О. Єршова, В. Глушкова, М. Жалдака, Т. Крилової, А. Стогнія, М. Згуровського, знайшла своє відображення концепція інформатизації освіти. Серед науковців, які в своїх працях розглядали питання ефективності застосування навчальних і контролюючих програм, тренажерів, інтерактивних середовищ і віртуальних лабораторій та їх вплив на підвищення мотивації студентів до навчання, а також активізації пізнавальної роботи слід відзначити Р. Осіпа, О. Співаковського, Ю. Триуса, В. Бикова, М. Кадемію, Л. Брескіна, О. Смолянинова та ін. [1; 2; 4; 6].

Постановка завдання. При застосуванні засобів комп'ютерних технологій важливо визначити, який освітній потенціал будуть вони мати. Однак викладач вищого навчального закладу на сучасному етапі розвитку нашої незалежної держави з її високими вимогами до освітнього процесу поставлений у такі рамки, коли він змушений частково нехтувати важливістю чи рівнем освітнього потенціалу того чи іншого засобу комп'ютерних технологій, і використовувати у своїй роботі більш доступні, економніші, проте в деяких випадках не завжди ефективніші засоби. Виникає своєрідне протиріччя між бажанням викладача ВНЗ застосовувати новітні засоби комп'ютерних технологій у навчальному процесі та неможливістю закладу освіти повноцінно забезпечити його цими засобами. І проявляється це протиріччя прямо пропорційно збільшенню кількості в лавах педагогічних працівників вищої школи молодого перспективного покоління викладачів, які, розуміючи значну ефективність застосування інноваційних технологій навчання, все більше намагаються використати їх у своїй професійній діяльності.

Зрозуміло, що використання засобів комп'ютерних технологій самими викладачами передбачає в собі й своєрідну дидактичну складову для їх вихованців. Це особливо стосується випускників педагогічних навчальних закладів і технічних ВНЗ, які займаються підготовкою фахівців інженерно-педагогічного напрямку. Оскільки молоді фахівці випробувавши, так би мовити, на собі дію того чи іншого засобу інформаційних комп'ютерних технологій, можуть скласти власну думку щодо доцільності та ефективності його застосування у власній професійній діяльності. Саме тому перед викладачами технічного університету, які навчають майбутніх інженерів-педагогів стоїть досить не просте завдання, що полягає в умінні не лише застосовувати засоби комп'ютерних технологій у навчальному процесі, а й оперувати методиками ефективності застосування їх на окремо взятому занятті. І, як свідчить практика, коли навички роботи з новітніми засобами навчання

у певній мірі має більша частина викладачів, то уміння методично правильно використовувати їх у своїй педагогічній діяльності мають лише одиниці.

Саме тому на сучасному етапі розвитку вищої освіти дуже активно вирізняється з-поміж інших і виходить на одну з провідних позицій питання підготовки майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності, яке потребує досить детального дослідження.

Мета статті – здійснити аналіз особливостей підготовки майбутніх інженерів-педагогів технічного університету до використання засобів комп'ютерних технологій у професійній діяльності, розглянути вплив новітніх інформаційних технологій на процес покращення педагогічної діяльності викладача.

Виклад основного матеріалу. Процес підготовки майбутніх інженерів-педагогів Луцького національного технічного університету становить собою цілісну систему, в якій поєднані досвід викладачів, ефективні методики навчання та сучасні засоби навчання, які викладачі даного ВНЗ уміло використовують у своїй професійній діяльності. За головну мету ставиться підготовка висококваліфікованих фахівців, які б могли і вміли застосовувати сучасні засоби комп'ютерних технологій.

Сенс досконалої підготовки студентів інженерно-педагогічного напрямку викладачі технічного університету вбачають у створенні і реалізації такого персоніфікованого навчально-виховного процесу, у якому майбутній інженер-педагог не тільки б міг здобути досконалі знання, а й набути необхідних професійних навичок, що активно сприяло б розвитку його професійної компетенції.

У своїй практиці викладачі ВНЗ часто використовують комп'ютерно-орієнтовані системи навчання, які дозволяють автоматизувати рутину роботи з перевірки знань студентів (контролюючі програми, тренажери, інтерактивні середовища, віртуальні машини тощо) [5, с.90-92].

У процесі навчання студенту надається можливість безпосередньо залучитися до процесу майбутньої професійної діяльності (перевірити себе у ролі викладача), використовуючи сучасні засоби навчання, до яких саме й належать різноманітні засоби комп'ютерних технологій.

Починаючи з першого курсу лекційні заняття з окремих предметів проводяться у мультимедійних аудиторіях. Це сприяє покращенню засвоєння студентами навчальної інформації, яку подає викладач, оскільки задіюються всі органи сприйняття: текст навчальної лекції вони сприймають візуально на екрані, викладач наголошує на основних конструктивних елементах, на які слід звернути особливу увагу, після чого майбутні інженери-педагоги занотовують головне. У свою чергу такий спосіб подання навчальної інформації економить сили та час викладача. Йому не потрібно витрачати час на відтворення малюнків, графіків, таблиць чи формул, що часто супроводжують лекційний матеріал. У процесі подання навчальної інформації викладач виконує свого роду консультативну функцію для студентів.

Викладачі Луцького національного технічного університету активно застосовують у своїй професійній діяльності засоби дистанційного навчання, які побудовані на основі системи Moodle. Це сприяє самостійності процесу навчання, оскільки, маючи вдома комп'ютер із підключенням до мережі Інтернет, студент може опрацювати той чи інший матеріал, який він з певних причин пропустив чи не зміг охопити в повному обсязі. У системі Moodle технічного університету викладений найнеобхідніший матеріал для здійснення майбутніми інженерами-педагогами процесу самоосвіти, який якнайкраще стає в пригоді студентам заочної форми навчання, тому що дозволяє одержати завдання та методичні рекомендації щодо їх виконання дистанційно. Окрім того, викладачі часто розміщують тут значну кількість цікавої довідкової літератури з дисциплін, що є допомогою

студентам не лише при здачі заліків чи екзаменів, а й у процесі подальшої професійної діяльності.

Також систему дистанційного навчання викладачі використовують як засіб оцінювання, обліку та реєстрації знань. Для цього в період модульного контролю знань надається доступ кожній академічній групі до виконання тестових завдань з тієї чи іншої дисципліни. Студент може у визначений йому термін пройти тестування та відразу після його завершення одержати об'єктивний результат своїх знань. Цей результат може бути спрямований на вказану електронну адресу, наприклад, на e-mail викладача. Таким чином у навчальному процесі виключається суб'єктивність оцінки знань студентів викладачем, що нерідко призводило до виникнення різноманітних конфліктів, і забезпечується незалежність процесу контролю від впливу найрізноманітніших чинників на особистість самого викладача. Це означає, що тестування може відбутися і без його участі. Достатньо, щоб викладач надав доступ для здійснення студентами контролю знань і повідомив їм час проходження тестування. У свою чергу, всі ці операції він може здійснити навіть сидячи вдома за комп'ютером чи ноутбуком, підключеним до мережі Інтернет.

Для одержання бажаного навчального ефекту викладачі технічного університету часто поєднують на своїх заняттях методи традиційного та інноваційного навчання з застосуванням тренажерів і відеоуроків. Таке поєднання забезпечує повноцінне висвітлення навчальної теми та дозволяє покращити процес запам'ятовування майбутніми інженерами-педагогами необхідної інформації. Відеоуроки найчастіше використовують на дисциплінах гуманітарного циклу, таких як «Валеологія», «Соціальна педагогіка», «Професійна педагогіка» тощо. Тренажери викладачі технічного університету використовують у тих випадках, коли необхідно показати сам процес діяльності тієї чи іншої програми, здійснити налаштування або дослідити її характеристики. Застосування тренажерів відбувається на таких предметах, як «Інтерактивні графічні пакети», «Комп'ютерний дизайн та мультимедіа», «Автоматизовані навчальні системи».

При проведенні занять з дисциплін «Захист даних у інформаційних системах» і «Комп'ютерні мережі», які за своєю специфікою вимагають здійснення налаштувань операційних систем і перевірки працездатності різноманітного програмного забезпечення, використовуються так звані «віртуальні машини». Вони забезпечують роботу студента у віртуальному режимі без заподіяння шкоди для встановленої на комп'ютер головної («реальної») операційної системи. Завдяки цьому майбутні інженери-педагоги можуть потренуватись у здійсненні налаштувань з об'єднання в локальну мережу, адмініструванні, налаштуванні реєстру та базової системи вводу-виводу інформації BIOS, перевірці програмних продуктів щодо заборони доступу до інформації тощо.

Викладачі Луцького національного технічного університету також беруть участь у процесі підготовки інженерів-педагогів з вадами зору, які навчаються інтегровано з іншими студентами. Така особливість навчального процесу інвалідів зору сприяє їхній соціальній інтеграції в сучасному інформаційному суспільстві. Студентам з вадами зору надається можливість стати повноцінними членами суспільного процесу, отримавши необхідний для подальшої професійної діяльності рівень знань з комп'ютерних технологій. Опанування навиками роботи з персональним комп'ютером відбувається за допомогою програми Jaws for Windows, яка дозволяє сліпому користувачеві за допомогою голосових підказок здійснювати процес навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Застосування у навчальному процесі засобів комп'ютерних технологій сприяє підвищенню ефективності проведення різного роду занять, сприяє об'єктивності контролю знань студентів, забезпечує зростання активного термінологічного запасу, який вони використовуватимуть у своїй подальшій професійній діяльності.

Широка доступність навчальної інформації завдяки засобам мультимедіа є важливим фактором, що впливає на перспективи розвитку та характер сучасного процесу навчання. Спеціалізовані програми навчального призначення стають елементом оснащення робочих місць і навчальних лабораторій, важливим чинником підвищення професійної кваліфікації студентів, а також впливають на зростання інтересу до навчання та надбання основ комп'ютерної грамотності [4, с.17].

Використання комп'ютерних технологій в освіті сприяє:

- розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних здібностей студентів, притаманного кожній людині унікального сполучення особистих якостей;
- формуванню у студентів пізнавальних можливостей, прагнення до самовдосконалення;
- забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, безперервності взаємозв'язку між гуманітарними, технічними науками та мистецтвом;
- постійному динамічному оновленню змісту, форм і методів навчальних процесів.

Широке впровадження в навчальний процес майбутніх інженерів-педагогів засобів дистанційного навчання дає змогу збільшити питому вагу самостійної роботи студента, активізувати його діяльність, звільнити викладача від великої кількості громіздких операцій, автоматизувати та в цілому покращити його роботу.

Перспективи подальших досліджень проблеми підготовки майбутніх інженерів-педагогів технічного університету полягають у:

- визначенні компонентів готовності майбутніх інженерів-педагогів технічного університету до професійної діяльності;
- встановленні критеріїв, показників і рівнів готовності;
- виокремленні основних принципів підготовки студентів;
- створенні моделі підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності засобами комп'ютерних технологій.

Дослідження питання також передбачає впровадження у навчальний процес майбутніх інженерів-педагогів розробленої моделі та відповідної методики при викладанні дисципліни «Комп'ютерні технології в навчальному процесі».

Література:

1. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем // Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. праць. – К.: Атіка, 2005. – С. 5-15.
2. Биков В.Ю., Гриценчук О.О. Інформаційне забезпечення навчального процесу: інноваційні засоби і технології. – К.: Атіка, 2005. – 252 с.
3. Жук Ю.О. Планування навчальної діяльності з урахуванням використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій // Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. праць. – К.: Атіка, 2005. – С. 96-99.
4. Смолянинова О.Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования) / О.Г. Смолянинова – Красноярск: КрГУ. – 2003. – 140 с.
5. Осадчий В.В. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів засобами комп'ютерно-орієнтованої системи навчання // Інформаційні технології в освіті: зб. наук. праць. Вип.2. – Херсон: ХДУ, 2008. – С. 90-94.
6. Осіпа Р.А. Інформаційно-комп'ютерні технології в освіті. – Київ, 2005. – 77 с.
7. Яцюк С.М. Вивчення наукових засад інформаційної підготовки фахівця // Вісник Київського міжнародного університету (Серія: Педагогічні науки). – К.: КиМУ, 2005. – Вип. 7. – С. 253-265.

В статті здійснено аналіз особливостей підготовки майбутніх інженерів-педагогів технічного університету до використання ними засобів комп'ютерних технологій у своїй подальшій професійній діяльності. Розглянуто вплив новітніх інформаційних технологій на процес покращення педагогічної діяльності викладача.

Ключові слова: інженер-педагог, комп'ютерні технології, підготовка, професійна діяльність, засоби мультимедіа.

В статье осуществлен анализ особенностей подготовки будущих инженеров-педагогов технического университета к использованию ими средств компьютерных технологий в своей последующей профессиональной деятельности. Рассмотрено влияние новейших информационных технологий на процесс улучшения педагогической деятельности преподавателя.

Ключевые слова: инженер-педагог, компьютерные технологии, подготовка, профессиональная деятельность, средства мультимедиа.

Analysis of preparation features for technical university engineers-teachers is made in the article for means of computer technologies uses in the subsequent professional work. There also influence of the newest information technology for the improvement in pedagogical activity process is considered.

Keywords: engineer-teacher, computer technologies, preparation, professional activity, facilities of multimedia.

УДК 37.011.3-051: [37.091.4:004.77]
ББК 74.58 с51+74 р

М.Ю. Кадемія, Л.П. Василевська-Скупа
м. Вінниця, Україна

ФОРМУВАННЯ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА НА ОСНОВІ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Постановка проблеми. Науково-технічний прогрес і зміни, що відбуваються в суспільстві ХХІ століття – інформаційного суспільства, зумовили необхідність модернізації вищої освіти в Україні, метою якої є досягнення принципово нового рівня якості підготовки педагога, який був би підготовлений до професійної діяльності в умовах інноваційного розвитку суспільства.

Використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи змінили навчальне інформаційне середовище ВНЗ і зумовили зміни в підготовці педагога. Тому підготовка майбутнього педагога, його інформаційно-комунікаційної компетентності в умовах Болонського процесу є досить актуальною.

Аналіз попередніх досліджень. Проблема формування компетентності педагога, модернізація на її основі освіти висвітлювалися в наукових працях і дослідженнях науковців: В. Байденко, В. Безрукової, В. Болотова, П. Гальперіна, В. Давидова, Е.Зеер, Т. Коваль, В. Лаптева, А. Пінського, С. Сисоєвої, Л. Сущенко, О. Хуторського, В. Шадрікова, Б. Ельконіна, І. Якиманської та ін.

Аналіз відповідної літератури засвідчив, що поняття компетентності трактується вченими по-різному. Так, під компетентністю людини педагога розуміють спеціально структуровані (організовані) комплекси знань, умінь, навичок і взаємин, набутих у процесі навчання [7, с. 19].

Актуальним залишається питання формування компетентності викладача, її складових та підходів до здійснення.

Мета статті полягає в розгляді підготовки майбутніх педагогів до використання ІКТ у навчанні на основі кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП).

Виклад основного матеріалу. Сучасна освіта нині перестала бути засобом засвоєння готових загальновизнаних знань. Вона є засобом інформаційного обміну особи з тими, хто її оточують. Це вимагає створення багатокомпонентної інформаційно-освітньої методичної системи навчання.

Подальший розвиток системи організації та здійснення навчального процесу цілком залежить від швидкості переходу до КМСОНП. Побудова методичної системи підготовки вчителів до застосування ІКТ в школі, припускає використання динамічних моделей.

Розгляньмо КМСОНП у підготовці педагогів до використання ІКТ у навчанні.

Структура КМСОНП навчання формується шляхом розв'язання наступних завдань [2, с. 16]:

1. Визначення переліку компетенцій, необхідних для вивчення дисциплін.
2. Визначення переліку модулів для ІКТ-підготовки за КМСОНП.
3. Визначення суми кредитів до кожного модуля, залежно від його складності.
4. Розробка модулів.

КМСОНП підготовки педагогічних кадрів до використання ІКТ в школі включає:

- ☐ визначення цілей навчання;
- ☐ конструювання навчальних модулів;
- ☐ визначення технологій формування компетенцій;
- ☐ проведення моніторингу навчального процесу і сформованості компетенцій.

Цілі навчання в такій системі мають багаторівневий характер:

- 1-й рівень – оперативні навчальні цілі конкретних видів занять;
- 2-й рівень – навчальні цілі предмету;
- 3-й рівень – загальнопедагогічні цілі навчання.

Загальнопедагогічні цілі розвитку ІКТ-компетентності педагогів розглядаються як формування здібності до мислення і навичок використання ІКТ, що дозволяють випускнику успішно працювати у вибраній сфері діяльності, володіти загальними і спеціальними компетенціями, що сприяють його соціальній мобільності, потребам ринку праці.

Навчальну мету формування ІКТ-компетентності можна сформулювати, виходячи із загальнонаукових компетенцій випускників ВНЗ. Головним компонентом кредитно-модульної системи навчання є навчальний модуль, що сприяє розвитку особистісних якостей і ключових компетентностей особи. Модуль є відносно самостійною одиницею освітньої програми, спрямований на формування певної професійної групи компетенцій.

Навчальний модуль – це цілісна, логічно завершена та системно впорядкована система частини теоретичних знань і фактичних умінь та навичок із навчальної дисципліни, що адаптовані до індивідуальних особливостей суб'єктів учіння з документально визначеним оптимальним часом на організацію їх засвоєння [3, с. 47].

Технологія педагогічного проектування навчальних модулів припускає три основні етапи [5, с. 16]:

1. Розробку специфікацій модулів.
2. Розробку оцінних матеріалів модулів.
3. Розробку навчальних матеріалів модулів.

Матеріали, складові модуля, в обов'язковому порядку включають три компоненти [5, с. 16-18]:

1) Специфікація модуля.

Специфікація модуля містить його загальну характеристику, а саме: назва модуля, цілі навчання, результати навчання, критерії оцінки результатів, рівні засвоєння, вимоги до об'єкту оцінки, вхідні вимоги, нормативну тривалість навчання, пояснювальну записку.

Назва модуля. Назва повинна відображати призначення і (або) зміст модуля.

Цілі навчання. В їх описі вказується сукупність професійних завдань і функцій, котрі зможе здійснювати студент після завершення вивчення модуля. Цілі носять діяльнісно-орієнтований характер і повинні фіксувати планові зміни в способах діяльності студента.

Результати навчання. В результатах навчання вказується перелік умінь, складових компетенції(ій), що виносяться на оцінювання. Результати встановлюють, що вмітиме робити студент по завершенню навчання, яким стандартам відповідатиме його діяльність або в яких умовах він зможе застосовувати набуті вміння.

Критерії оцінки результату. В основу покладена рейтингова система оцінювання якості навчальної роботи студентів у даному модулі.

Рейтинг модуля – сума балів рейтинг-контроля поточної роботи і проміжного рейтинг-контроля з окремого модуля.

Рейтинг модуля – це інтегральна оцінка результатів усіх видів навчальної діяльності студента з вивченого модуля, що включає:

- ☐ вхідний контроль;
- ☐ рейтинг-контроль поточної роботи;
- ☐ проміжний рейтинг-контроль;
- ☐ підсумковий рейтинг-контроль;
- ☐ добір балів (додаткові завдання).

2) Оцінні матеріали.

Оцінні матеріали містять сукупність дидактичних вимірювальних засобів із встановлення рівня досягнення результатів навчання з усіх критеріїв оцінки і еталонів їх виконання. В розробці оцінних матеріалів слід звернути увагу на забезпечення валідності і надійності оцінки. Оцінка кожного результату навчання в процедурі підсумкового контролю проводиться окремо, за 100-бальною шкалою. Загальний підсумковий бал визначається як сума балів, одержаних з окремих результатів, на підставі яких і виставляється оцінка. Дидактичні засоби оцінки розробляються на основі критеріїв її результату і вимог до об'єкту, специфікації модуля. В проведенні оцінювання, окрім традиційних, використовуються і такі методи, як метод проектів, портфоліо, метод експертної оцінки тощо.

3) Навчальні матеріали.

Навчальні матеріали містять сукупність текстового матеріалу і дидактичних засобів, необхідних для забезпечення досягнення студентами заданих результатів навчання. З метою досягнення кожного результату навчання зазвичай розробляється одна одиниця навчального матеріалу – навчальний елемент. Навчальний елемент може містити рекомендації щодо можливості використання в процесі навчання наявних навчальних матеріалів (підручників, довідників, наукових видань і т. н.) з вказівкою необхідних посилань на джерела в цілому або їх окремі фрагменти. З метою реалізації зворотного зв'язку в процесі розробки навчальних матеріалів необхідно включати в навчальний елемент завдання поточного контролю із зразками їхнього виконання. Важливу роль у реалізації кредитно-модульної системи підготовки студентів до використання ІКТ у навчанні грає вибір методів навчання. Необхідно вибирати методи, які допомагають студентам усвідомити, що знання – це не стільки самоціль, скільки необхідний засіб, що забезпечує здатність людини грамотно вибудовувати свої розумові і життєві стратегії, адаптуватися в соціумі, самореалізовуватися як особистість.

На нашу думку, до таких методів відносяться: студентські лекції, лекції-прес-конференції, лекції із заздалегідь запланованими помилками; самостійна робота учнів, студентів з джерелами інформації; лабораторні і лабораторно-практичні роботи, евристичні контрольні роботи; творчі конкурси; виконання і захист проектів; використання рейтингової оцінки досягнень. Функції педагога в цих випадках мають варіюватися залежно від рівня тих, хто навчається – від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої.

Одним із основних елементів модульного навчання є система рейтингового контролю і оцінки досягнень студентів.

Метою впровадження модульно-рейтингової системи є:

- ☐ підвищення якості навчання за рахунок інтенсифікації навчального процесу, активізації роботи студентів;
- ☐ здійснення систематичного контролю та рейтингової оцінки якості навчання студентів у вивченні ними модулів, необхідних для формування ІКТ-компетентності;

☐ реалізація таких педагогічних принципів, як науковість і доступність, системність і послідовність.

Від проектування модулів, його складових залежить якість формування ІКТ-компетентності викладача.

У педагогічному ВНЗ ІКТ-компетентність майбутнього викладача, в основному, формується в процесі вивчення таких дисциплін, як «Інформатика», «Використання ІКТ в освіті» та «Мультимедійні засоби навчання».

Згідно з КМСОНП всі дисципліни, котрі вивчають студенти у ВНЗ, мають певні кредити. Кредити дисциплін «Інформатика», «Використання ІКТ в освіті» та «Мультимедійні засоби навчання» розраховуються за єдиною методикою.

У кожній дисципліні виділяються базові модулі, що забезпечують формування готовності педагогів використовувати комп'ютер для роботи з операційною системою, текстовим процесором, електронними таблицями, редактором презентацій, користуватися електронною поштою та Інтернет - ресурсами для вирішення професійних і культурологічних завдань (наприклад, пошук ресурсів для вирішення педагогічних завдань).

Ці модулі покликані сформуванню базових ІКТ-компетентностей викладача:

☐ уявлення про суть інформації та інформаційних процесів, що є необхідною частиною наукового погляду на світ;

☐ уявлення з історії розвитку комп'ютерної техніки;

☐ уявлення з архітектури комп'ютера;

☐ призначення та основні функції операційних систем;

☐ призначення та основні функції прикладного програмного забезпечення;

☐ систем обробки текстів;

☐ табличних процесорів;

☐ системами створення презентацій;

☐ уявлення про локальні і глобальні комп'ютерні мережі.

Визначимо навчальні цілі базових модулів:

☐ ознайомити з базовими поняттями інформатики та інформаційних технологій;

☐ навчити користуватися: системами обробки текстів; табличними процесорами; системами створення презентацій;

☐ навчити використовувати в навчанні локальні і глобальні комп'ютерні мережі, Інтернет-технології.

При цьому виокремимо умови ефективності процесу засвоєння перших десяти модулів:

1) згідно з індивідуальними запитами студентів та їхніми здібностями навчання має відбуватися в індивідуальному режимі, тому найбільш ефективно вивчення модулів відбувається на лабораторних і лабораторно-практичних роботах, у вільний час з використанням Інтернет-джерел;

2) зміст модулів має бути побудований таким чином, що студентам необхідно буде виконувати декілька творчих завдань як з базових, так і з вибраних модулів, що складуть портфоліо студента;

3) використання Інтернет обов'язкове для підготовки портфоліо, це збільшує рівень професіоналізму студентів у галузі інформаційних технологій;

4) завдання для портфоліо студента повинно мати прикладну цінність; це можуть бути – бланки документів, поурочні плани, календарно-тематичні плани, звіти з предмету, презентації, газети, листівки, методички.

Ми пропонуємо до складу дисципліни «Використання ІКТ в освіті» включити 5 модулів. Студенти мають право вибирати будь-які модулі для того, щоб набрати необхідні кредити.

Модуль 1. Інформаційні технології в навчальній діяльності.

Модуль 2. Соціальні сервіси Інтернету.

Модуль 3. Використання ІКТ в школі (на прикладі програми Intel «Навчання для майбутнього»).

Модуль 4. ІКТ у навчально-виховному процесі.

Модуль 5. Сучасні системи управління знаннями й управління освітою.

Модуль 1. «Інформаційні технології в навчальній діяльності».

Відповідно до вивчення цього модуля майбутній педагог повинен уміти застосовувати в професійній діяльності засоби інструментального комп'ютерного середовища:

- ☐ інструменти організації навчання на уроці (демонстрації, практикуми, лабораторні);
- ☐ інструменти підтримки творчості викладача у використанні навчальних продуктів;
- ☐ інструменти – комп'ютерні аналоги організації уроку: електронний журнал, робочий план, облік статистики успішності студентів;
- ☐ інструменти професійної мережевої взаємодії з колегами;
- ☐ інструменти дистанційного навчання;
- ☐ інструменти тестування і атестації студентів.

Мета вивчення цього модуля полягає в тому, щоб навчити майбутніх педагогів користуватися автоматизованим робочим місцем.

Опорні знання. Знання і навички роботи з файловою системою персонального комп'ютера, знання основних офісних застосувань, Інтернет-технологій.

Модуль 2. Соціальні сервіси Інтернету.

Цей модуль знайомить з особливостями використання сучасних мережевих середовищ, перш за все, середовищ Віківікі, Делішес, Флікр, Блог, у навчальній діяльності. Розглядаються правила редагування, створення і оформлення вікі-документов. Додатково представлені розширення, які дозволяють будувати графіки, насичувати гіпертекстове середовище графічними і аудіооб'єктами.

Мета вивчення даного модуля полягає в тому, щоб навчити майбутніх педагогів користуватися соціальними сервісами в навчальній діяльності.

Опорні знання. Знання і навички роботи з файловою системою персонального комп'ютера, знання основних офісних застосувань, Інтернет-технологій.

Модуль 3. Використання ІКТ в школі (на прикладі програми Intel «Навчання для майбутнього»).

Цей модуль покликаний допомогти майбутнім викладачам розширити свій творчий потенціал. Ідея модуля полягає в тому, що інформаційно-комунікаційні технології вивчаються не самі по собі, у відриві від реальної навчальної і життєвої практики, а в тісному поєднанні з ними.

Використовується як базова програма Intel «Навчання для майбутнього» педагогічна технологія – проектний метод, котрий є організуючим початком у навчальній діяльності, а інформаційно-комунікаційні технології – засобом цієї діяльності, засобом представлення результатів досліджень. Даний модуль допомагає зрозуміти і набути досвіду використання ІКТ у навчальній діяльності, причому не тільки в межах проектного методу. ІКТ стають реальним інструментом реалізації творчих педагогічних можливостей майбутнього викладача.

Мета модуля — підготовка студентів до використання інформаційних технологій, успішного засвоєння навчального матеріалу студентами і розвитку їхньої уяви та творчих здібностей.

Студенти мають володіти знаннями і навичками роботи з файловою системою персонального комп'ютера, основними офісними застосуваннями, видавничою системою Publisher, Інтернет-технологіями.

Модуль 4. ІКТ у навчально-виховному процесі.

Цей модуль дозволяє оволодіти якісно новими методичними вміннями, що дозволяють застосовувати в професійній діяльності і здійснювати на основі використання ІКТ проектування навчального процесу:

- ☐ розробка ІКТ-ресурсів (цифрові навчальні матеріали нового покоління на основі мультимедійних і комунікаційних технологій, освітніх веб-сайтів, електронних підручників, навчально-методичних комплексів), організація і проведення навчання з їх використанням;
- ☐ комплексне застосування і адаптація готових методик навчання за допомогою ІКТ-ресурсів;
- ☐ використання і розвиток методик творчої взаємодії з ІКТ-ресурсами;
- ☐ розробка і організація телекомунікаційних проектів.

Мета цього модуля – навчити майбутніх викладачів використовувати ІКТ у навчальному процесі.

Студенти мають володіти знаннями і навичками роботи з файловою системою персонального комп'ютера, основними офісними застосуваннями, графічними редакторами, в тому числі і редакторами для створення мультимедійних об'єктів, редакторами веб-сайтів, Інтернет-технологій.

Модуль 5. Сучасні системи управління знаннями й управління освітою.

Цей модуль знайомить студентів з освітньою платформою Ситос і могутнім інструментом для створення інтерактивного мультимедіа контенту – системою Content Creator. Ситос – це освітній портал, заснований на мережевій платформі, для управління й адміністрування процесом навчання: курсами і програмами, викладачами, слухачами, а також для підтримки різних засобів комунікацій: форумів, новинних стрічок, чатів, розсилок, голосування, розкладів, календарів.

Content Creator – це авторський інструмент, що дозволяє людині, яка не володіє мовами програмування, розробити високоякісні навчальні матеріали (контент) відповідно до загально визнаних міжнародних освітніх стандартів (такими як SCORM і AICC) з інтеграцією мультимедійних елементів.

Дисципліна «Використання ІКТ в освіті» покликана сформулювати у студентів такі компетентності:

- ☐ вибірково використовувати ІКТ-ресурси в професійній діяльності (текстові, графічні, обчислювальні, мультимедійні середовища, пошукові системи);
- ☐ мати повне уявлення про наявні медіаресурси й освітні ресурси в Інтернет, рекомендовані для використання в навчальному процесі з предмету, уміти ними користуватися, здійснювати замовлення і підписку;
- ☐ уміти оцінювати основні педагогічні властивості електронних навчальних продуктів, визначати педагогічну доцільність їх використання в навчальному процесі;
- ☐ уміти вибірково застосовувати в професійній діяльності різні моделі використання ІКТ у навчальному процесі залежно від реального оснащення освітньої установи;
- ☐ використання інформаційних технологій з метою успішного засвоєння навчального матеріалу і розвитку їхньої уяви та творчих здібностей;
- ☐ використання соціальних сервісів;
- ☐ використання проектних технологій, у тому числі і телекомунікаційних проектів.

З метою підвищення ефективності засвоєння дисципліни «Використання ІКТ в освіті» необхідно:

- ☐ забезпечити студентів програмою з кожного модулю;
- ☐ застосовувати технології особистісно орієнтованого навчання, що забезпечують таку роботу студентів з модульними матеріалами (проектна технологія, технологія розвитку критичного мислення, навчання в малих групах), яка орієнтована на розробку конкретних продуктів, що створюються і використовуються у педагогічній діяльності;

□ наявність електронної підтримки діяльності студентів, заснованої на сучасних ІКТ і такої, що містить навчально-методичні комплекси на електронних носіях, матеріали, що розміщені в Інтернеті.

З метою досягнення поставлених цілей у навчанні за модульною системою важливо правильно вибрати методи і форми навчання.

Важливим є вибір методів навчання для формування й оцінки інформаційно-комунікаційної компетентності студентів на основі рейтингової системи

Метод навчання – це система послідовних взаємозв'язаних дій викладача і студентів, яка забезпечує засвоєння змісту освіти. Інакше кажучи, метод навчання – це упорядкований спосіб поєднання педагога і студента з метою досягнення поставлених цілей навчання, завжди спрямований на оволодіння певної сфери професійної діяльності. Він є «серцевиною навчально-виховного процесу, зв'язувальною ланкою між запланованою метою навчання і кінцевим результатом. Методи навчання, що використовуються протягом багатьох століть і застосовуються в сучасній навчально-пізнавальній діяльності, звуть традиційними [3, с. 25].

З метою посилення практичної спрямованості підготовки викладачів і підвищення їхньої професійної компетентності, необхідне використання в навчальному процесі активних методів навчання, спрямованих на формування умінь і навичок системного мислення і розв'язку реальних проблемних ситуацій.

До таких методів відносяться проблемні лекції, із заздалегідь запланованими помилками, студентські лекції, тренінги з проблем ІКТ, навчання в співпраці.

Лекція із запланованими помилками краще всього використовується у вигляді підсумкової лекції з модуля. Суть методу зводиться до того, що студентам пропонується лекція, що містить помилки. До початку лекції студентам повідомляється про наявні неточності, помилки в інформаційному матеріалі. Ставиться завдання встановити ці помилки і проаналізувати їх. Такий пошук активізує діяльність студентів, підвищує їх уважність, зацікавленість у розгляді ситуації, проблеми. Ця форма проведення лекції використовується з метою розвитку в студентів умінь оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, виявлення неправильної або неточної інформації.

Лекція із запланованими помилками виконує не тільки стимулюючу функцію, але й контролюючу. Викладач може оцінити рівень підготовки студентів з відповідного модуля, а той, у свою чергу, перевірити рівень своєї орієнтації в навчальному матеріалі. За допомогою системи помилок викладач може визначити недоліки, проаналізувати тип помилок, які труднощі виникли в процесі обговорення із студентами, у вивченні навчального матеріалу. Виявлені студентами або самим викладачем помилки можуть слугувати проблемою для створення проблемних ситуацій, які можна розв'язувати на практичних заняттях.

Лекції із запланованими помилками викликають у студентів високу інтелектуальну і емоційну активність, оскільки студенти на практиці використовують одержані раніше знання, здійснюють спільну з викладачем навчальну роботу. Окрім цього, завершальний аналіз помилок розвиває у студентів критичне мислення.

Навчальні тренінги це інтенсивна короткочасна (2 години) форма навчання у складі групи (10-12 осіб.), спрямована на засвоєння теоретичного матеріалу та його закріплення, а також формування умінь професійної діяльності з використанням системи рольових ігор, вправ, творчих завдань. Серед усіх форм і методів навчання особливу роль в реалізації кредитно-модульної системи підготовки студентів до використання ІКТ грає така педагогічна технологія, як *навчання в співпраці* (проблемне навчання і метод проектів).

Технологія навчання в співпраці достатньо проста, студенти поділяються на групи по 3-4 особи, їм пропонується колективно виконати яке-небудь завдання – вирішити проблему з опорою на їхній попередній досвід і знання, знайти новий розв'язок, провести дослідження, розробити проект. Основною умовою роботи групи є те, що в результаті спільної діяльності мають бути сформовані нові знання, з якими погодяться всі члени групи. Студенти вчаться

рефлексії, аналізу власної діяльності. Завдання виконується в певні терміни і його виконання контролюється викладачем на завершальному етапі, коли група представляє результат своєї колективної роботи.

Проблемне навчання – це приклад технології навчання в співпраці.

Наведемо визначення проблемного навчання, що дав С. У. Гончаренко: проблемне навчання – один із типів розвиваючого навчання, істотною відмінністю якого є зближення психології мислення людини з психологією навчання. Проблемне навчання найповніше відповідає завданням розвитку творчого мислення учнів (студентів). Суть проблемного навчання полягає в пошуковій діяльності учнів, котра починається з постановки питань, розв'язання проблем і проблемних завдань, закладених у навчальних програмах і підручниках, у проблемному викладі й поясненні знань учителем, у різноманітній самостійній роботі учнів [1, с. 271].

Отже, під проблемним навчанням розуміється така організація занять, під час яких у студентів формується ІКТ-компетентність, розвиваються розумові здібності в результаті вирішення проблемної ситуації, підготовленої викладачем. Робота студентів будується навколо ключових проблем, виділених викладачем. Тут проблема йде попереду знань, вона примушує студентів шукати і знаходити потрібну інформацію, одержувати знання з різних джерел. Проблемне навчання є одним із найбільш ефективних засобів активізації розумової діяльності студентів. Суть активності, що досягається в процесі проблемного навчання, полягає в тому, що студент має аналізувати фактичний матеріал і використовувати його таким чином, щоб самому одержати з нього нову інформацію. Іншими словами, це розширення, поглиблення знань за допомогою раніше засвоєних знань або нових.

Нині особливого поширення набуло використання проектної діяльності.

Проекти – це діяльність студентів, що має творчу, навчальну, ігрову складову, котра реалізовується за допомогою комп'ютерних технологій. У цьому процесі використовується дослідницький метод навчання, а самі комп'ютерні технології виступають не як предмет вивчення, а як інструмент пізнання.

З кожного модуля дисципліни «Використання ІКТ в освіті» студент виконує проект. У межах методу проектів студенти працюють в командах з метою дослідження шляхів вирішення проблем з реального життя, створення презентації одержаних результатів, обробки знайденої інформації. Порівняно з навчанням, заснованим на підручниках, цей метод має переваги, що полягають в наступному:

- ☐ більш глибокому вивченні навчального матеріалу;
- ☐ самоконтролі і мотивації до учіння;
- ☐ сформованості дослідницьких навичок та уміння знаходити шляхи розв'язання проблем.

Особливе місце в навчальній діяльності займають телекомунікаційні проекти. Телекомунікаційний навчальний проект – спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність студентів, що має загальну мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямованої на досягнення загального результату цієї діяльності, організованої на основі комп'ютерної телекомунікації [6, с. 204].

Телекомунікаційний навчальний проект, має відповідати загальним вимогам:

- ☐ студенти обговорюють в проекті розв'язання проблеми в реальних умовах;
- ☐ робота студентів здійснюється в мережах, вона усвідомлена і активна – студенти вимушені систематично і чітко висловлювати свої думки письмово, їм доводиться посилати і одержувати значну кількість текстової, цифрової, а іноді – графічної інформації, аналізувати інформацію, що також надходить до них, синтезувати нові ідеї;
- ☐ у проекті організація взаємодії студентів, учнів повністю відповідає вимогам ефективної групової роботи.

Як свідчить досвід, телекомунікації педагогічно виправдані лише в тому випадку, коли в проекті передбачається:

- ☐ збирання даних з різних країн, регіонів, міст і зіставлення спостережень за природними, фізичними, соціальними явищами;
- ☐ порівняльне дослідження або вивчення подій, явищ, фактів, ефективності вирішення однієї проблеми для виявлення певної тенденції, розроблення пропозицій і ухвалення рішень;
- ☐ спільна пізнавальна, творча або ігрова діяльність.

Після закінчення роботи в проекті необхідно організувати зовнішню оцінку проекту, адже таким чином можна відстежити його ефективність. Критеріями оцінки якості проведення проекту можуть виступити:

- ☐ регулярність виходу на зв'язок;
- ☐ копії всіх надсилань, що відправляються та одержуються;
- ☐ робочі матеріали;
- ☐ плани, електронні таблиці;
- ☐ результати анкетування або інтерв'ю.

Ефективність активності і самостійності студентів можна відстежити за наслідками їхніх звітів про роботу в проекті. Опитувальник для студента може складатися з наступних позицій, що допоможуть у розробці подальших проектів:

- ☐ Як ви організували свою діяльність?
- ☐ У яких видах робіт брали участь?
- ☐ Якими видами інформації користувалися і як її відбирали?
- ☐ Чи достатньо було Вам часу, відведеного для роботи?
- ☐ Який вид роботи Ви вибрали і чому?
- ☐ Яким чином використовувався Вами комп'ютер?
- ☐ Чому Ви навчилися в результаті роботи в проекті (про те, як збирається необхідна інформація, про те, в яких видах може бути представлена та або інша інформація та ін.)?
- ☐ Що нового Ви дізналися про себе і про товаришів у групі?
- ☐ Що в завданнях сподобалося (що — ні)?

Як засіб оцінки знань студентів, що навчаються за кредитно-модульною системою, пропонується використання електронного портфоліо. Студенти, які вивчають курси: «Інформатика», «Використання ІКТ в освіті», «Мультимедійні засоби навчання» створюють «електронний портфоліо», до якого входять творчі роботи з кожного модуля, щої створені в процесі вивчення, а також проекти, виконані з ІКТ, звіти про роботу в телекомунікаційних проектах.

Портфоліо – це набір робіт студентів, який пов'язує окремі аспекти їхньої діяльності в повну картину. Портфоліо – щось більше, ніж просто низка робіт; це спланована заздалегідь індивідуальна підбірка досягнень студентів. Використання електронного портфоліо для підготовки педагога в даний час дуже актуальна в зв'язку з життєвою необхідністю використання ІКТ у професійній педагогічній діяльності.

Принципи цієї технології можна сформулювати таким чином:

1. Самооцінка результатів оволодіння певними видами пізнавальної діяльності.
2. Систематичність і регулярність самомоніторингу.
3. Структуризація матеріалів електронного портфоліо, логічність і лаконічність всіх письмових пояснень.
4. Акуратність та естетичність оформлення матеріалів електронного портфоліо.
5. Цілісність, тематична завершеність представлених в електронному портфоліо матеріалів.
6. Наочність і обґрунтованість презентації електронного портфоліо студента.

Завдяки портфолію можна зробити висновки щодо навчальних, творчих, комунікативних здібностей студента.

Переваги електронного портфолію [4, с. 21]:

- мобільність і гнучкість (у разі електронного оформлення легко вносити зміни до структури і змісту матеріалів);

- надає широкі можливості для художнього оздоблення портфолію (з цією метою можна використовувати графічні пакети, можливості програм Microsoft Office);

- розширює можливості для вибору засобів роботи з текстом і цифрами (це можуть бути текстові документи, електронні таблиці, діаграми та ін.);

- може бути мультимедійним, тобто до складу електронного портфолію входять анімація, аудіо- і відеокліпи, що знайдені в мережі Інтернет або створені студентами самостійно.

- електронні портфолію окремих студентів можуть бути легко об'єднані в групи, студенти можуть обмінюватися створеними портфолію або окремими матеріалами;

- у складі електронного портфолію можуть бути презентовані матеріали з Інтернету, що представляють альтернативні точки зору;

- сам електронний портфолію може бути розміщений в Інтернеті і стати засобом мережевої взаємодії студентів з різних педагогічних ВНЗ, коли студенти, які навчаються в різних містах і навіть країнах, створюють загальний портфолію.

Використання електронного портфолію дозволяє урізноманітнити діяльність студентів у процесі навчання, зробити навчання більш особистісно-орієнтованим та індивідуальним, забезпечити змістовну телекомунікаційну взаємодію студентів з різних навчальних закладів і навіть країн.

Виокремимо функції електронного портфолію [4, с. 22]:

- накопичувальна (збирання робіт студентів);

- моделююча (є засобом формування індивідуального освітнього маршруту, оскільки дозволяє кожному студенту виробити власну стратегію навчання, вибирати необхідні матеріали та цікаві для себе види робіт);

- рефлексивно-креативна (дозволяє усвідомити, побачити і спроектувати стратегії та прийоми використання ІКТ у власній освітній і майбутній професійній діяльності).

При цьому необхідно дотримуватися таких критеріїв оцінювання портфолію [4, с. 24]:

- наявність обов'язкових творчих робіт з усіх вибраних модулів;

- включення додаткових робіт;

- використання дослідницьких методів у процесі створення електронного портфолію;

- самостійність у створенні портфолію;

- оформлення матеріалів;

- корисність портфолію для самого студента, наявність висновків;

- наявність відгуків;

- наявність матеріалів з рефлексією;

- представлення портфолію.

Кожному студенту має бути зрозумілим, навіщо потрібно створювати портфолію: можливо він зможе одержати за нього додаткові бали з інформатики або залік з ІКТ та ін. Портфолію є важливим етапом підготовки до екзамена з інформатики та одним із компонентів, що визначає загальну оцінку.

Висновки. Ефективність функціонування розробленої системи формування ІКТ-компетентності визначається виконанням сукупності дидактичних умов на всіх етапах її практичної реалізації, зокрема:

- вивченням потреб суспільства у фахівцях, які мають достатній рівень інформаційної

культури, що є необхідним для ідеї всебільного розвитку особистості в умовах інформатизації життєдіяльності;

□ здійсненням відбору змісту навчання адекватно вимогам до оволодіння педагогами знаннями загальнонаукового характеру, необхідними в навчально-пізнавальній, а потім і професійній діяльності;

□ використанням у процесі навчання організаційних форм і методів, що забезпечують активізацію навчально-пізнавальної діяльності;

□ забезпеченням процесу формування ІКТ-компетентності викладачів дидактичними засобами, адекватними новому змісту.

Література:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Кадемія М. Ю. Підготовка майбутніх учителів до використання ІКТ : навч.-метод. пос. / [М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко, О. В. Шестопалюк]. – Вінниця : ТОВ «Ландо», 2009. – 100 с.
3. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. пос. / [Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко]. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
4. Лебедева М. Электронный портфолио в работе со студентами педагогического университета / М. Лебедева, О. Шилова // Смена; том 6. – 2005. – № 4. – С. 21 -25.
5. Научные подходы к созданию образовательно-профессиональных программ на модульной основе в сфере гуманитарного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ntf.vspu.ac.ru/files/_51/moduli.pdf.
6. Новые педагогические информационные технологии в системе образования : уч. пос. для студ. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, И. В. Моисеева, А. Е. Петров] ; под. ред. Е. С. Полат. – [2-е изд.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.
7. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : монография / Л. З. Тархан. – Симферополь : КРП «Издательство» Крымучпедиз», 2008. – 424 с.

У статті розглядається кредитно-модульна система навчання майбутніх педагогів та складові системи формування ІКТ-компетентності, обґрунтовується вибір методів навчання для формування і оцінки ІКТ студентів ВНЗ на основі рейтингової системи.

Ключові слова: інформатика, інформаційно-комунікаційні технології, компетентнісний підхід, кредитно-модульна система навчання, модуль, рейтинг.

В статье рассматривается кредитно-модульная система обучения будущих педагогов и составные системы формирования ИКТ-компетентности, обосновывается выбор методов обучения для формирования и оценки ИКТ студентов ВУЗ на основе рейтинговой системы.

Ключевые слова: информатика, информационно-коммуникационные технологии, компетентностный подход, кредитно-модульная система обучения, модуль, рейтинг.

The article deals with the credit-module model of future teachers training and the elements of methodical system for the formation of the teachers' informational communicational technologies competence; the choice of teaching methods to form and estimate the students' informational communicational technologies competence on the basis of the rating system is reasoned.

Key-words: informatics, informational-communicational technologies, competence approach, credit-module educational system, module, rating.

УДК 378.016:[373.3.015.31:37.091.3]
ББК 74.58+74р

О.С. Калініна
м. Вінниця, Україна

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ АКТИВІЗАЦІЇ АСОЦІАТИВНО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ

Сучасні процеси розвитку суспільства зумовлюють необхідність теоретичного обґрунтування культурологічних підходів до розв'язання проблем освіти. Як зазначено у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній доктрині розвитку освіти, одним із пріоритетних завдань є формування у дітей і молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості. Це висуває перед вищими педагогічними навчальними закладами завдання оновлення наукової концепції формування особистості майбутнього вчителя початкових класів, здатного створити оптимальні умови для розвитку кожної дитини, підвищення її інтелектуального потенціалу, всебічного врахування індивідуальних здібностей, нахилів, інтересів, надання можливостей для самореалізації учнів, розвиток якостей, які сприяли б активному залученню особистості до творчої перетворювальної діяльності.

Аналіз стану підготовки вчителя початкової школи свідчить, що зміна освітньої парадигми посилила увагу дослідників до питань удосконалення сутнісних основ професійної педагогічної освіти (С. Гончаренко, Р. Гуревич, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Сухомлинська). Особливої активізації набула в останнє десятиліття професійна підготовка вчителя мистецькими засобами (Н. Батюк, І. Зязюн, Л. Коваль, М. Лещенко, Г. Локарева, Л. Мосол, В. Орлов, О. Отич, О. Рудницька, Г. Тарасенко); коригується спрямованість навчання на формування творчої особистості, на своєрідність її індивідуальних проявів (В. Загвязінський, О. Кульчицька, В. Рибалка, С. Сисоєва, В. Шубинський, П. Щедровицький). **Проблеми формування творчого потенціалу вчителя також є актуальними і у зарубіжній педагогіці:** розглядається творчість як здатність виражати ідеї та почуття відкрито і без страху потрапити у смішне становище (А. Маслоу); творчий тип мислення як процес обробки інформації на основі творчих здібностей та інтуїції (Е. де Боно); ведуться дискусії стосовно усвідомлення тотожності чи відмінності у визначенні слів «креативний» і «творчий» та їх використання (Г. Айзенк, Р. Штейнер, Е. Фромм). Останнім часом наукові концепції з розвитку мислення творчої особистості пов'язані з теорією функціональної асиметрії півкуль головного мозку, врахування якої є необхідним для диференційованої роботи з особистістю та мобілізації її потенційних можливостей (Дж. Боуген, М. Газзаніг, О. Головльова, М. Зденек, Д. Кімура, А. Лурія, Р. Сперрі, А. Ухтомський, Д. Хебб).

Особливе місце у професійному становленні відводиться готовності майбутнього вчителя до *рефлексії* як особливого виду пізнання людиною самої себе і навколишньої дійсності (К. Абульханова-Славська, А. Бізяєва, Д. Дьюї, Т. Колишева, І. Котик, О. Кульчицька, І. Ладенко, Ф. МакГро, Н. Михальченко, Н. Побірченко, Д. Познер, І. Семенов, С. Степанов, Т. Троїцька, Д. Халперн).

Утім аспекти розвитку професійної рефлексії засобами активізації асоціативно-образного мислення досліджені побіжно.

Метою статті є теоретичне обґрунтування можливостей розвитку в майбутніх учителів здатності до рефлексивної децентрації, презентація системи творчих завдань на осмислення професійного «Я» майбутніх учителів засобами активізації асоціативно-образного мислення.

У системі професійної вузівської підготовки досвід розвитку у студентів здатності до професійної рефлексії на даний час невеликий. У педагогічній психології можна виділити кілька навчальних стратегій з розвитку рефлексії у майбутніх учителів. Один із підходів заснований на синтезі багатьох уже апробованих методик (фіксоване спостереження, ведення професійного щоденника, самозвіт, аналіз проблемних ситуацій, виконання спеціальних вправ-опитувальників і т.п.).

В основному зазначений підхід ситуативно зустрічається в навчальних програмах і реалізується у самостійній підготовці студента. Виконуючи різні вправи, які спонукають до самоаналізу та осмислення своїх дій, особистісних і професійних якостей, майбутній учитель практично займається аутотренінгом своєї професійної рефлексії. Однак, щоб домогтися у цьому результатів, повинні бути наявними стійкі практичні навички, мотивація і сила волі.

У психолого-педагогічній літературі немає єдиного визначення самого *поняття рефлексії*. Аналіз дослідних робіт з даної теми дає нам можливість виділити найбільш важливі аспекти в її сучасному розумінні.

Ми виходимо з того, що **рефлексія** близько співвідноситься з самосвідомістю особистості та розглядається як процес самопізнання суб'єкта, спрямований на розкриття внутрішньої будови та змісту свого духовного світу, на побудову цілісного образу свого «Я».

Професійну рефлексію вчителя розуміємо як його здатність відображати «внутрішню картину світу» учня [7, с.194]. Рефлексивно мислити для вчителя означає зрозуміти, ким є інша людина – його учень (при цьому не підмінюючи його на себе). Далі уявити, якими можуть бути перспективи його розвитку, і які з них можна прийняти за конкретну мету за даних обставинах і тоді вже вирішити, якою саме має бути ситуація, щоб вона стимулювала його до розвитку. В основі розвитку професійної рефлексії вчителя лежить аналіз і осмислення свого практичного досвіду. Набуття такого досвіду для майбутнього вчителя можливе як в умовах реального професійного середовища, так і в умовах близько моделюючих професійну реальність. Професійна рефлексія несе в собі потенціал розвитку, який за певних умов дозволяє підносити її на вищий рівень. При цьому виявлено, що стихійного збільшення рефлексивних властивостей мислення як результату накопичення професійного досвіду не відбувається. Провідним фактором у розвитку професійної рефлексії вчителя стають спеціально організовані умови навчання, заснованого на аналітичному осмисленні ним свого практичного досвіду. Отже, рефлексія безпосередньо пов'язана з процесом **мислення**.

Важливим аспектом мислення є зв'язок з емоційною сферою, відчуттями людини, які створюють сприятливі умови для розвитку **образного мислення** – процесу роботи думки з зовнішніми і внутрішніми системами людини, оперування мисленнєвими, динамічними знаками, моделями, образами і створення нових (знаків, моделей, образів), які адресовані собі самому.

Аналіз механізмів функціонування образного мислення дає змогу побачити, що вміння створювати образи та оперувати ними надає усьому процесу засвоєння знань особистісно-вагомий характер. Чим більше каналів сприйняття задіяно, тим більш повний образ, тим більше можливостей його використання. У психології недостатньо вивчені різновиди образного мислення, які формуються під впливом різних систем знань і методів пізнання, умови розвитку образного мислення, значення образного мислення у формуванні понять.

Образне сприйняття світу відрізняється рухливістю, динамічністю і головне – асоціативністю. У свою чергу **асоціації** (зв'язок між елементами психіки, завдяки якій поява одного з образів у певних умовах викликає інший, пов'язаний з ним образ) є основою **асоціативного мислення**. Враховуючи триланковий характер механізмів образного мислення (за Л. Ітельсон), ми визначаємо **асоціативно-образне мислення** як процес розумової діяльності, викликаний певним стимулом-подразником (зовнішнім, внутрішнім, символічним), що має на меті виокремлення (дезінтеграцію) ряду асоціативних образів у ході

активізації усієї системи пов'язаних з ним у минулому відчуттів і залишених ними відбитків у мозку [5, с.82].

Отже, розвинене асоціативно-образне мислення є необхідним підґрунтям здатності до рефлексії. Виникнення асоціації – це те, на чому базується евристичність психічного стану фантазії людини. У міру набуття життєвого досвіду у неї вибудовується своя система асоціацій за подібністю, за суміжністю, за контрастом. Почуття, знання, культура народжують певну систему, де подання і поняття сплетені у складне живе мереживо, яке постійно живить творчу думку (Н. Різдвяна).

Наповнюючи потоком образів свідомість, прибираючи його цензуру, позбавляючись від бар'єрів, асоціації володіють могутньою вибуховою силою, яка несе всю енергію несвідомого, яка здатна складати з розрізнених образів цілісну картину.

А. Ейнштейн стверджував, що психічними елементами мислення є деякі, більш-менш зрозумілі знаки або образи, які можуть бути, за бажанням, відтворені і скомбіновані. Існує певний зв'язок між цими елементами і логічними концепціями, що розглядаються. Зрозуміло також, що бажання досягти, врешті-решт, логічно пов'язаних концепцій, є емоційною базою цієї досить невизначеної гри у вищезазначені елементи. Але з психологічної точки зору, ця комбінаційна гра, мабуть, є основною характеристикою творчої думки - з переходом до логічної побудови в словах або знаках іншого типу, за допомогою яких цю думку можна буде повідомляти іншим людям [8, с.186].

Говорячи про пріоритет комбінаційної гри образів перед переходом до логічної побудови, А. Ейнштейн постійно підтверджує версію про те, що у творчому процесі йде безперервна боротьба – співпраця між правою образною і лівою логічною півкулями мозку.

Вивчення механізму асоціації дозволило стверджувати, що її виникнення та поєднання з новими змістами мають глибоку нейрофізіологічної природу. Модель, образ, слід пам'яті (енграма) легко відтворюється або зчитується з пам'яті, якщо траєкторія думки вченого випадково натрапляє на асоціативно пов'язаний з нею інший образ (картковий пасьянс і таблиця Д. Менделєєва, планетарна модель атома Е. Резерфорда, теорія відносності А. Ейнштейна і т.д.).

Гіпотеза зберігання у мозку асоціативно пов'язаних образів підкріплюється даними фізіології мозку з структурної побудови пам'яті. Д. Хебб вважав, що нервові клітини головного мозку «... нейрони утворюють клітинний ансамбль, і будь-яке порушення нейронів, що відносяться до нього, буде активізувати весь ансамбль. Так може здійснюватися зберігання інформації і її миттєве вилучення під впливом будь-яких відчуттів, думок або емоцій, що збуджують окремі сторони клітинного ансамблю» [4 с.9].

Коли у розгалуженнях змістових структур захоплений потрібний асоціативний зв'язок, далі все розвивається досить швидко. Вся мережа змістових структур нерівномірно забарвлена емоціями. Ті елементи, які мають найбільш глибокі відображення у мозку, здатні швидко вступити в асоціативний зв'язок. Насичений психічною енергією потік асоціацій з блискавичною швидкістю зміцнює новим підґрунтям ще хитку, тільки що народжену змістову структуру, яку безперервно підкріплюють нові асоціації і нові змісти, нові локальні структури.

Сильний емоційний подразник визначає у мозку домінантний осередок. За умов випадково виниклої асоціації, уява малює психічну модель, що відображає частково елементи іншої структури, в якій починається процес подолання суперечностей старої структури. Асоціація народжує новий подразник, який здійснює часткове гальмування попереднього і викликає появу у мозку нового активного центру.

Асоціативно-образне мислення не обмежене простором науки, а простягається в усі куточки пізнання і, перш за все, на галузі мистецтва [1, с.14].

Пропонуємо систему завдань на осмислення професійного «Я» майбутніх учителів засобами активізації асоціативно-образного мислення.

Ефект даної системи завдань визначається сприятливими віковими особливостями студентського віку, для якого характерна особлива сприйнятливність до проблем внутрішнього життя людини, осмислення себе як особистості та індивідуальності.

Основою нашої розробки є модель розвитку педагогічної рефлексії, яка складається з наступних етапів (за А. Бізяєвою):

- розвиток особистісної рефлексії;
- розвиток професійної рефлексії вчителя;
- розвиток мета-рефлексії.

Змістовим ядром системи є особистісна орієнтація студента у сфері професійних цінностей через осмислення їм пріоритетів у системі «вчитель - предмет - учень» і розворот його свідомості на особистість і індивідуальність дитини. Це здійснюється через актуалізацію особистісної позиції майбутнього вчителя шляхом аналізу ним своєї шкали цінностей і осмислення міри своєї відповідальності в управлінні процесом розвитку особистості дитини.

Апробація даної системи завдань охопила групу з 23 учасників освітньо-кваліфікаційного рівня – магістр.

I етап. *Розвиток особистісної рефлексії.* Професійна рефлексія вчителя розвивається на основі особистісних рефлексивних здібностей. Тому розвиток професійної рефлексії здійснюється за допомогою психологічної апеляції до особистості майбутнього вчителя, активізації процесів особистісного самоусвідомлення і самовизначення.

Завдання 1: «Мій духовний скарб».

Мета: розвиток особистісної рефлексії (я-культура). Завдання полягало у визначенні аксіологічної домінанти, осмисленні власного «духовного скарбу», перерахуванні низки особистих рис і якостей, які є основоположними у самовизначенні особистості.

Типові відповіді (доброта, любов, щирість, порядність) – 12 осіб, що складає 52% від загальної кількості; такі якості, як комунікабельність, відповідальність, емпатійність, тактовність вважають основоположними 7 осіб (30%); поодинокі відповіді – почуття гумору, ініціативність, творчість, альтруїзм, вихованість, відвертість та ін. – 1 особа (4%). Здобуті результати дозволяють констатувати, що учасники обирали найтиповіші та загальні якості і лише деякі визначали риси шляхом самоаналізу та особистісної рефлексії.

II етап. *Розвиток професійної рефлексії.* Говорячи про розвиток рефлексії на даному етапі, зауважимо, що мова йде про *упереджувальний* вид рефлексії (наприклад, безпосередньо перед початком шкільної практики), адже практичного професійного досвіду, на якому повинна базуватися професійна рефлексія студенти ще не мають.

Завдання 2: «Мій веселковий шлях до дитини».

Мета: на основі результатів першого завдання визначити якості для подальшого формування їх у дітей шляхом трансляції власних духовних цінностей (я – дитина).

Типові відповіді – здатність до емпатії, доброта, щирість, дружелюбність, людяність (10 осіб – 43%); відкритість, життєлюбність, уміння радіти, бережливе ставлення до оточуючого світу (6 осіб – 26%); поодинокі відповіді – прийняття себе таким, який ти є, наполегливість, прагнення кращого, активна позиція у житті, віра у власні сили, радість пізнання (кожна якість – 1 особа – 4%). Отже, бачимо, що має місце більш глибокий аналіз образу за рахунок розширення кола асоціацій.

Завдання 3: «Професії».

Мета: розвиток професійної рефлексії, шляхом зіставлення декількох образів, виділення суттєвих асоціативних ознак і знаходження точок перетину між ними (я – предмет – учень).

Завдання полягало у визначенні основоположних якостей для кожної з запропонованих професій і знаходженні таких якостей, що є спільними з визначними для професії учителя.

Типові відповіді – *вчитель – артист* (творчість, емоційність, артистизм) – 6 осіб (26%); *вчитель – лікар* (методичність, точність, знання психології, турботливе ставлення) – 8 осіб (34%); *вчитель – кухар* (охайність, інформативність, знання нових технологій, особисті смаки) – 4 осіб (17%); *вчитель – пожежник* (відповідальність, бузвідмовність, оперативність) – 4 осіб (17%); *вчитель – військовий* (дисциплінованість, обережність, відданість) – 7 осіб (30%); *вчитель – бухгалтер* (точність, відповідальність, прорахунок наперед, знання алгоритмів) – 10 осіб (43%); *вчитель – будівельник* (винахідливість, основоположність, послідовність) – 8 осіб (34%); *вчитель – швець* (креативність, ретельність, нестандартність, тонкість мислення) – 5 осіб (21%); *вчитель – водій* (уважність, обережність, відповідальність, спритність, бажання рухатись вперед) – 4 особи (17%).

Здобуті результати дозволяють констатувати, що послідовний порядок ідей, коли кожна визначала наступну, як свій наслідок, і в той же час ґрунтувалася на попередній, призвів до значно глибшого рівня рефлексії засобами активізації асоціативно-образного мислення.

Як **висновок**, зазначимо: **рефлексія** за своєю природою – це дослідницький процес, який звертає свідомість індивіда на самого себе. Рефлексуєючи, людина займає по відношенню до себе позицію дослідника, який вступає у внутрішній діалог із собою з приводу самого себе як особистості, партнера зі спілкування або суб'єкта будь-якої діяльності.

Основною метою використаних методичних прийомів є розвиток у майбутніх учителів здатності до рефлексивної децентрації (вміння бачити себе з боку), формування установки до активного аналізу своїх дій, осмислення свого професійного «Я». При цьому головний акцент така підготовка робить на власне операціональній стороні рефлексії, зокрема, на відпрацьовуванні механізмів запуску рефлексивного процесу, на розвитку здатності до самоврядування рефлексивним рухом думки: переходу від одного до іншого рівня рефлексивного аналізу.

Бажано ввести у систему завдань такі, що виводять студентів на рівень *мета-рефлексії*, тобто у позиціонування аналізу та оцінки власного рефлексивного мислення – спеціальні опитувальні вправи, опорні схеми самоаналізу, програми звітування, ведення щоденникових записів, що відтворюють внутрішній діалог з самим собою, складання рефлексивного автопортрету «я очима інших», рефлексивні етюди в музиці чи малюнку та ін.

Враховуючи те, що прийоми асоціативної образності є одними з головних механізмів у роботі образного та асоціативного мислення, апелювання асоціативною образністю є необхідною ознакою здатності до рефлексії, адже виникнення асоціації - це те, на чому базується евристичність психічного стану фантазії людини.

У **перспективі подальшого дослідження проблеми** можуть стати питання розвитку рівня мета-рефлексії майбутніх учителів, педагогічне осмислення особливостей опосередкованого впливу активізації асоціативно-образного мислення на розвиток розумових здібностей особистості, її творчого потенціалу та самосвідомості.

Література:

1. Аксіологічний підхід до інтеграції мистецьких дисциплін у контексті гуманітаризації вищої освіти / Г.С. Тарасенко, Б.І. Нестерович // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. — 2005. — № 21. — С. 12-15.
2. Батюк Н.О. Формування художньо-образного мислення як педагогічна проблема // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету ім. Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки. Ніжин: НДПУ, 2002.- № 4, Ч. 2. – С. 85-88
3. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия./ Бизяева А.А. – Псков: ПГПИ им.С.М.Кирова, 2004. - 216 стр.

4. Головльова О.В. Особливості психічних станів осіб з вираженим типом функціональної асиметрії мозку: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / О.В. Головльова; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. — К., 2007. — 20 с.

5. Ительсон Л.Б. Тезисы докладов к XX Международному психологическому конгрессу. / Ительсон Л.Б. — М., 1972. — с.80-84. (Структура, уровни и операции образного мышления).

6. Котик І.О. Механізми рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / І.О. Котик; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. — К., 2004. — 20 с.

7. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды. / Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. — СПб: Тускарора, 1996. — 218 с.

8. Сеницын Е., Сеницына О. Тайна творчества гениев. / Сеницын Е., Сеницына О. — М.: Просвещение, 2000. — 316 с. (Ассоциативное мышление в науке).

У статті теоретично обґрунтовано можливості розвитку у майбутніх вчителів здатності до рефлексивної децентрації, представлено систему творчих завдань на осмислення професійного «Я» майбутніх учителів засобами активізації асоціативно-образного мислення.

Ключові слова: рефлексія, професійна рефлексія, асоціація, асоціативно-образне мислення.

В статье теоретически обоснованы возможности развития у будущих учителей способности к рефлексивной децентрации, представлена система творческих заданий на осмысление профессионального «Я» будущих учителей средствами активизации ассоциативно-образного мышления.

Ключевые слова: рефлексия, профессиональная рефлексия, ассоциация, ассоциативно-образное мышление.

In the article theoretically justified the possibility of future teachers' ability to reflective decentration, shows a system of creative tasks in the understanding of the professional self-identification of the future teachers a means of enhancing associative- imaginative thinking.

Key words: reflection, professional reflection, association, associative-creative thinking.

УДК 371.3
ББК 65.248я73

О.В. Кобилянський
м. Вінниця, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Постановка проблеми. Останніми роками проблема якості професійної підготовки фахівців досить широко обговорюється практиками і теоретиками, психологами і педагогами. Різні підходи до вивчення якості професійної освіти спрямовані на дослідження особливостей професійного становлення людини, соціальних умов і суб'єктних труднощів одержання професійної компетентності.

Більшість дослідників пов'язують виникнення інтересу до проблеми професійної компетентності і конкурентоспроможності з кризою економіки західних країн, особливо США, і датують його серединою XX століття. Дійсно, донині терміни «професійна компетентність» і «конкурентоспроможність» практично не використовувалися в контексті дослідження результативності професійної освіти.

Аналіз останніх наукових праць. Основні підходи до формування професійної компетентності менеджерів і управлінців відображені в роботах американських (М. Альберт, М. Вудкок, П. Дракер, М. Мескон і ін.), японських (К. Татеїсі), німецьких (Л. Зайверт, Г. Шредер), швейцарських (Ж. Томмен та інші), фінських (Т. Санталайнен, Э. Воутілайнен, П. Поренне та інші) дослідників у кінці XX століття.

Важливою є концепція професійної компетентності Дж. Равена [1]. Під компетентністю він розуміє спеціальну здатність людини, необхідну для виконання конкретної дії в конкретній наочній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої дії. На думку Дж. Равена, наростання

«недокомпетентності», «напівкомпетентності» набуває характеру пандемії, на цьому фоні усе більше загострюється потреба в справжніх професіоналах, що уміють не лише бездоганно працювати, але і повноцінно жити, бо одне навряд чи можливо без іншого. На думку автора, щоб ефективно реалізувати себе в повсякденному житті, навчанні і праці, люди гостро потребують розвитку таких якостей, якими раніше нехтували інститути соціалізації, а саме: здібності брати на себе відповідальність, ініціативність, прагнення до нового, свободи вибору й уміння працювати спільно з іншими людьми.

Питанням покращення професійної підготовки студентів з безпеки життєдіяльності, охорони праці присвячені роботи авторів (В. Биков, О. Бикова, Г. Гогіташвілі, Є. Желібо, В. Заплатинський, О. Запорожець, В. Зацарний, М. Ігнатович, О. Кожем'якін, В. Лапін, І. Сагайдак, В. Худолей та ін.).

Мета роботи – аналіз програм викладання безпеки життєдіяльності та охорони праці на відповідність принципу безперервності освіти у процесі формування професійної компетентності фахівців економічного спрямування.

Виклад основного матеріалу. Вивчення нормативних дисциплін з безпеки життєдіяльності та охорони праці в усіх вищих навчальних закладах здійснюється відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 02.12.98 р. №420 «Про вдосконалення навчання з охорони праці й безпеки життєдіяльності у вищих закладах освіти України».

Термін «охорона праці», який вперше з'явився в 1821 році у Великій Британії, означав захист працівників від надмірної експлуатації збоку роботодавців. У нашій країні в цей термін вклали більш складний зміст. Згідно з Законом України «Про охорону праці» (2002 р.) охорона праці – це система правових, соціально-економічних, організаційно-технічних, санітарно-гігієнічних і лікувально-профілактичних заходів і засобів, спрямованих на збереження життя, здоров'я і працездатність людини у процесі трудової діяльності. На практиці це означає, що кожен роботодавець повинен мати спеціальну програму заходів у сфері охорони праці, у тому числі заходів з охорони праці на робочому місці, з метою усунення небезпеки для здоров'я та життя працівника, яка може бути пов'язана з роботою, що виконується. При цьому об'єктом необхідних заходів повинні бути методи роботи, загальна організація та умови праці, підвищення кваліфікації працівників, обладнання й конструкції на робочому місці тощо.

Навчання та систематичне підвищення рівня знань працівників, населення України з питань охорони праці – один із основних принципів державної політики в галузі охорони праці, фундаментальна основа безпеки праці та необхідна умова вдосконалення управління охороною праці і забезпечення ефективної профілактичної роботи щодо запобігання аваріям і травматизму на виробництві.

Основними науково-методичними принципами побудови системи безперервної освіти в галузі охорони праці в Україні є:

- ☐ формування суспільної свідомості і рівня знань населення, що відповідають сучасним вимогам;
- ☐ наступність і безперервність навчання з питань безпеки життєдіяльності та охорони праці усіх вікових категорій населення;
- ☐ навчання з питань охорони праці працівників у процесі їхньої підготовки, перепідготовки, підвищенні кваліфікації, прийнятті на роботу та в період роботи, навчання працівників, зайнятих на роботах з підвищеною небезпекою;
- ☐ проведення інструктажів з питань охорони праці працівникам під час прийняття на роботу і в процесі роботи;
- ☐ навчання з питань безпеки життєдіяльності та охорони праці студентів вищих навчальних закладів;
- ☐ навчання з питань охорони життя та здоров'я і охорони праці учнів у середніх,

позашкільних і професійно-технічних закладах освіти;

□ навчання з питань особистої безпеки та безпеки оточуючих, відповідних норм поведінки вихованців у дошкільних закладах освіти.

З метою підготовки фахівців з реалізації цієї системи на виробництві ще у 1929 році курс «Охорони праці» був введений як обов'язковий у всіх вищих навчальних закладах країни.

Реалізації компетентнісного підходу в процесі навчання БЖД та охорони праці заважають два основних протиріччя, які закладені в нормативних документах з охорони праці.

Перше протиріччя стосується трудових відносин роботодавця і працівника, які згідно зі ст. 2 Закону «Про охорону праці» є його суб'єктами. Відповідно до цього закону відносини між ними підпадають під жорсткий державний нагляд і громадський контроль. Таким чином, цей закон у намаганні посилити контроль за роботодавцем з боку держави, на практиці захищає його некомпетентність, що не відповідає європейському законодавству.

Ще 16 червня 1994 р. було укладено Угоду про партнерство й співробітництво між Україною та ЄС, в якій основне місце відведено питанням адаптації національного законодавства до законодавства ЄС й усунення окремих розбіжностей між нормативно-правовими актами.

Так Директива ЄС 89/391/ЄЕС «Про здійснення заходів щодо поліпшення безпеки і охорони здоров'я найманих працівників під час роботи» побудована так, щоб підкреслити найважливішу тезу: головними суб'єктами у створенні безпечних і нешкідливих умов праці є роботодавець і працівник, а всі інші структури виконують допоміжну функцію у забезпеченні нормальних взаємостосунків між ними. Виходячи з вимог ринкового суспільства, будуються два основні розділи директиви: «Обов'язки роботодавців», де визначені принципи й конкретні питання організації охорони праці на підприємстві, від загальних обов'язків роботодавця оцінювати ризики, вживати профілактичних заходів, чітко діяти у разі виникнення аварій і пожеж до його обов'язків створювати необхідні служби, забезпечити навчання працівників, співпрацювати з ними та з їх уповноваженими, своєчасно інформувати працівників про стан справ і дії, що впливають на безпеку і охорону здоров'я, та розділ «Обов'язки працівників», у якому подано основні вимоги до працівника, починаючи з зобов'язань під час роботи самостійно турбуватися як про свої особисті здоров'я та безпеку, так і оточуючих людей.

Дані положення ЄС використовуються й у чинному законодавстві України, але поряд із роботодавцями і працівниками над підприємством збудована система державного управління охороною праці: уряд, спеціально уповноважені органи, міністерства, об'єднання підприємств, їх служби, місцеві державні адміністрації та органи місцевого самоврядування. Як наслідок, ці структури частково беруть на себе й відповідальність за стан охорони праці на місцях, а у конкретного роботодавця виникають додаткові причини для виправдань своєї злочинної діяльності або бездіяльності.

Друге протиріччя виникає при реалізації принципу безперервності навчання у процесі підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації за робітничими професіями в професійно-технічних навчальних закладах; підготовці фахівців у вищих навчальних закладах, навчанні і підвищенні кваліфікації працівників. Навчання регламентоване ст. 18 Закону «Про охорону праці». Вона визначає, що всі працівники під час прийняття на роботу і в процесі роботи повинні проходити за рахунок роботодавця інструктаж, навчання з питань охорони праці, з надання першої медичної допомоги потерпілим від нещасних випадків і правил поведінки у разі виникнення аварії.

Працівники, зайняті на роботах з підвищеною небезпекою або там, де є потреба у професійному доборі, повинні щороку проходити за рахунок роботодавця спеціальне навчання і перевірку знань відповідних нормативно-правових актів з охорони праці.

Посадові особи, діяльність яких пов'язана з організацією безпечного ведення робіт, під час прийняття на роботу і періодично, один раз на три роки, проходять навчання, а також перевірку знань з питань охорони праці за участю профспілок.

Відповідно до «Типового положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці», затвердженого наказом Державного комітету України з нагляду за охороною праці від 26.01.2005 року № 15 розроблено «Положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці в закладах, установах, організаціях, підприємствах, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України»

Це Положення спрямоване на реалізацію системи безперервного навчання і встановлює порядок навчання та перевірки знань з питань охорони праці працівників навчальних закладів, установ, організацій і підприємств, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України, а також навчання з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності учнів, студентів, курсантів, слухачів навчальних закладів.

Навчання студентів з питань охорони праці у вищих навчальних закладах проводиться відповідно до галузевих стандартів вищої освіти. На базі галузевих стандартів, у яких подаються нормативні частини рекомендованих навчальних дисциплін з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності, кожен вищий навчальний заклад розробляє програму цих навчальних дисциплін, яка затверджується його керівником.

Затверджена 31 серпня 1997 року навчальна програма нормативної дисципліни «Основи охорони праці» складається з чотирьох розділів: правові та організаційні питання охорони праці; основи фізіології, гігієни праці та виробничої санітарії; основи техніки безпеки; пожежна безпека.

А затверджена 02 серпня 1999 року навчальна програма нормативної дисципліни «Охорона праці в галузі» теж складається з чотирьох подібних до попередньої програми розділів із галузевим спрямуванням: система управління охороною праці у галузі, її складові та функціонування; проблеми фізіології, гігієни праці та виробничої санітарії у галузі: стан умов праці, поліпшення стану виробничого середовища, зменшення важкості та напруженості трудового процесу; проблеми профілактики виробничого травматизму у галузі: травмонезбезпечні виробничі фактори та стан виробничого травматизму, підвищення безпеки праці та профілактика виробничого травматизму; пожежна безпека у галузі.

Наказом МОН України від 07.06.06 № 444 для напряму 0501- «Економіка і підприємництво» була затверджена освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, досліджена і схвалена багатьма представниками десятків навчальних закладів України, в якій об'єднано три курси: «Охорона праці», «Безпека життєдіяльності» та «Цивільна оборона» на модульному принципі під єдиною назвою БЖД.

До першого модуля «Охорона праці» ввійшли питання: виробниче середовище та його вплив на людину, предмет і завдання дисципліни; умови праці на виробництві, їх класифікація і нормування; виробнича шкідливість, методи захисту людини від їх негативного впливу; аналіз і профілактика профзахворювань і виробничого травматизму; основи техніки безпеки; правове і нормативне регулювання охорони праці; державне управління охороною праці в Україні; організація охорони праці на виробництві; економічні аспекти охорони праці.

Зміст і обсяг навчання з питань охорони праці для підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації за робітничими професіями в професійно-технічних навчальних закладах визначаються Типовою навчальною програмою з предмета «Охорона праці», що затверджується Міністерством освіти і науки України за узгодженням із спеціально вповноваженим центральним органом виконавчої влади з нагляду за охороною праці.

При цьому теоретична частина предмета «Охорона праці» для підготовки робітників, що залучаються до виконання робіт з підвищеною небезпекою, зазначених у Переліку робіт з підвищеною небезпекою, затвердженому наказом Держнаглядохоронпраці України від 26.01.2005 N 15, вивчається обсягом не менше 30 годин, а під час перепідготовки та

підвищення кваліфікації - не менше 15 годин.

Типова навчальна програма для професійно-технічного навчання робітників передбачає вивчення наступних тем: правові та організаційні основи охорони праці; охорона праці в галузі; основи пожежної безпеки; основи електробезпеки; основи гігієни праці та виробничої санітарії, медичні огляди; надання першої допомоги потерпілим при нещасних випадках.

У загальноосвітніх навчальних закладах у процесі трудового і професійного навчання здійснюється навчання з питань охорони праці у вигляді інструктажів з охорони праці. Окрім цього, у навчальних закладах, що надають загальну середню освіту, проводиться навчання з питань охорони життя, здоров'я, пожежної, радіаційної безпеки, безпеки дорожнього руху, попередження побутового травматизму. Обсяги, зміст навчання та форми перевірки знань з питань безпеки життєдіяльності учнів визначаються навчальними планами і програмами, затвердженими Міністерством освіти і науки України.

Навчання учнів, студентів, курсантів, слухачів з питань охорони праці, безпеки життєдіяльності проводиться як традиційними методами, так і з використанням сучасних форм організації навчання – модульного, дистанційного, екстернатного тощо, а також із використанням технічних засобів навчання – аудіовізуальних, комп'ютерних.

У процесі трудового і професійного навчання на підприємствах, в установах, організаціях на учнів, студентів, курсантів, слухачів поширюється законодавство про охорону праці в такому ж порядку, що до їх працівників.

Навчання з питань безпеки життєдіяльності працівників проводиться відповідно до Типового положення та Навчального плану і програми навчання працівників закладів, установ, організацій і підприємств системи освіти з курсу «Безпека життєдіяльності», затвердженого Центральним інститутом післядипломної педагогічної освіти Академії педагогічних наук України. Програма навчання керівників, заступників – 36 годин, фахівців з охорони праці та викладачів кафедр охорони праці – 72 години.

Ця програма коректно доповнює програму підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації за робітничими професіями в професійно-технічних навчальних закладах двома темами: вибухонебезпека виробництва і вибухозахист та управління роботами з профілактики та ліквідації наслідків аварії. Ще одна тема поділена на дві основні складові.

Подібну відповідність ми мали би бачити і з програмами нормативних дисциплін з «Безпеки життєдіяльності», «Основ охорони праці» та «Охорони праці в галузі», так як навчання майбутніх посадових осіб з охорони праці, як правило, здійснюється у вищих навчальних закладах.

У Вінницькому національному технічному університеті ці розбіжності вдалось звести до мінімуму завдяки тому, що викладання дисциплін циклу БЖД у процесі підготовки студентів за спеціальностями напряму 0502 – «Менеджмент» здійснюється згідно з вимогами навчальних програм у наступній послідовності: бакалаврат: I курс – «Охорона праці в робочій професії» (при одержанні диплома кваліфікованого робітника), III-IV курс – «Безпека життєдіяльності», IV курс – «Основи охорони праці»; магістратура (інженерія) – «Охорона праці в галузі» та в процесі дипломного проектування. Також у Центрі підготовки і перепідготовки кадрів (ЦППК) здійснюється навчання посадових осіб з охорони праці перед прийняттям на роботу та періодично один раз на 3 роки.

А на першому та другому курсах усі студенти паралельно з освоєнням основної програми навчання здобувають одну з 18 робітничих професій у проекції на майбутні спеціальності, а на третьому курсі впродовж одного триместру працюють на робочих місцях підприємств та організацій різної форми власності відповідно до здобутої професії, з року в рік підвищуючи свою кваліфікацію. Таке поєднання навчання і виробництва є досить вдалим, так як дозволяє студентам реалізувати свої можливості, досягти поставленої мети, стати більш самостійною і незалежною людиною тощо.

Модульна програма підготовки з безпеки життєдіяльності, яка використовується для підготовки студентів у Вінницькому інституті економіки Тернопільського національного

економічного університету лише у I семестрі на першому курсі, взагалі не відповідає змісту як нормативних програм дисциплін, що її складають, так і програмі підготовки посадових осіб з охорони праці. Це не дозволяє забезпечити якісну підготовку майбутніх фахівців економічного спрямування [2, с.102-104].

Підписаним МОН України наказом «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента» від 09.07.2009 р. № 642 на закріплення «позитивного» досвіду такого викладання для всіх спеціальностей передбачено вивчення дисципліни «Безпека життєдіяльності (безпека життєдіяльності, основи охорони праці)» в циклі нормативних дисциплін професійної та практичної підготовки в обсязі 2 кредитів ECTS. Тобто йдеться про наступне подвійне скорочення навчальних ресурсів на вивчення питань безпеки та ігнорування вимог Закону «Про охорону праці» та інших нормативно-правових актів.

Пропонується, на нашу думку, досить хибний шлях, коли набуття необхідних компетенцій з дисциплін циклу БЖД фахівцями повинно відбуватись уже в умовах здійснення практичної діяльності на виробництві.

Висновки. Попередній аналіз проблеми з організації неперервної освіти робітників, студентів і посадових осіб у процесі вивчення безпеки життєдіяльності при підготовці фахівців економічного спрямування дає змогу визначити низку суперечностей між:

- задекларованою державою позицією щодо необхідності розвивати підготовку фахівців відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм і галузевих стандартів вищої освіти з безпеки життєдіяльності і необґрунтованим скороченням навчального навантаження на цю підготовку, невідповідністю змісту, часу, послідовності викладання модулів дисципліни БЖД, що призвело до втрати інтересу при її вивченні;

- необхідністю формування у майбутніх фахівців економічного спрямування готовності до оцінювання небезпечних ситуацій і виховання культури безпеки й упровадження системи державного нагляду, яка бере на себе відповідальність за бездіяльність або злочинну діяльність недолугих керівників.

У подальших дослідженнях для покращення підготовки фахівців економічного спрямування необхідно розробити комплексну програму підготовки працівників, студентів і посадових осіб з безпеки життєдіяльності й охорони праці.

Література:

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 400 с.

2. Кобилянський О.В. Проблеми підготовки спеціалістів з безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах / О.В. Кобилянський // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2008. – № 4. – С. 99-104.

Проаналізовано вимоги нормативних дисциплін циклу «Безпека життєдіяльності» та модульної програми з цієї дисципліни, розробленої для підготовки фахівців економічного спрямування.

Ключові слова: безпека життєдіяльності, компетентність, навчальна програма, професійна підготовка.

Проанализированы требования нормативных дисциплин цикла «Безопасность жизнедеятельности» и модульной программы по этой дисциплине, разработанной для подготовки специалистов экономического направления.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, компетентность, учебная программа, профессиональная подготовка.

The requirements of normative disciplines of cycle are analyzed «Safety of vital functions» and modular code on this discipline, developed for preparation of specialists of economic direction.

Keywords: safety of vital functions, competence, educational program, professional preparation

УДК 378

В.В. Ковнер
м. Ніжин, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасних умовах розбудови держави постає завдання трансформації національної системи освіти як головної ланки формування громадян України. Національна доктрина розвитку освіти України (2001р.) наголошує, що підготовка педагогічних працівників є центральним завданням модернізації освіти держава, провідним принципом державно-освітньої політики.

Утвердження гуманістичної парадигми, модернізація системи освіти, оптимізація навчально-виховного процесу на сучасному етапі потребують від учителя ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки, високого рівня загальної освіченості, спеціальних професійних знань і вмінь найвищого ґатунку, що відповідають вимогам сучасності і науковим досягненням. З огляду на це, перед педагогічною системою особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи педагогічних університетів щодо підготовки майбутніх педагогів з високим рівнем професіоналізму.

Спрямованість підготовки майбутнього фахівця за своїм змістом має бути професійною, тому студента треба орієнтувати на такі цінності, як що найліпше засвоєння майбутньої професії, опанування професійною майстерністю тощо. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті (2001р.) вказано, що головною метою педагогічної освіти є формування вчителя, який здатний розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний і професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в закладах освіти. Проблема формування професійно важливих якостей нині привертає все більшу увагу дослідників, адже треба створити таку модель навчання, завдяки якій можна забезпечити практичну підготовку майбутнього фахівця. І. Бех вважає, що «умовою і засобом реалізації професії виступає людина-професіонал, в особистості якої, з одного боку, втілюється те спільне, що характерне для будь-якого працівника, який зайнятий даним видом праці, з іншого – індивідуальне, привнесене ним самим у кожний конкретний акт, кожний аспект професійної діяльності [1, с.157]. Н. Ничкало ставить головним завданням професійної підготовки «підготовку кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності... виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості» [4, с.11]. І.І. Драч, І.М. Драч вважають, що у випускника ВНЗ мають бути сформовані: 1. Спрямованість, яку розглядають як складне особисте утворення, що є потребнісно-мотиваційною сферою людини. 2. Моральна стійкість особистості, яка дає змогу їй зберегти психічне здоров'я в умовах несприятливого соціуму. 3. Креативність (готовність до творчості), яка проявляється в інтелектуально-творчій ініціативі, широті асоціацій, гнучкості й оригінальності мислення, динамізмі психічних процесів. 4. Готовність до продовження освіти, яка включає в себе: переконання у правильному виборі діяльності; мотивацію, яка характеризує позитивне ставлення до обраної професії й об'єкта майбутньої професії на рівні стійких інтересів і нахилів; знання про обрану діяльність; початкові уміння, необхідні для творчого вирішення задач [2, с.29]. Життя висунуло соціальний запит на виховання творчої особистості, здатної самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі нестандартні рішення. Такий стан справ потребує якісно нового підходу до підготовки майбутніх фахівців.

Професійна спрямованість майбутнього фахівця, його творчий стиль застосування набутих знань зумовлені цілеспрямованою підготовкою студентів до творчої праці. При

цьому важливим є особистісне спрямування навчально-пізнавального процесу орієнтування його на розвиток професійної майстерності, забезпечення умов для поглиблення мотивації навчальної діяльності студентів, розвитку їх зацікавленості та відповідальності за результати навчання. В умовах сучасної школи, коли функції учителя дуже ускладнились, педагогічна творчість має стати рисою кожного педагога.

Феномен творчості передбачає створення якісно нового продукту, який раніше не існував. Тому не можна навчити тому, що не створено, але можна навчити механізмам його створення, сформувати здатність до творчого стилю діяльності.

Реальна діяльність педагога є одночасно нормованою і творчою, неповторною, що вміщує унікальні риси його особистості. Психолого-педагогічні дослідження, присвячені творчості (Л. Виготського, В. Загвязинського, В. Кан-Калика, М. Никандрова, Я. Пономарьова, М. Поташника та ін.) дають підставу вважати, що визначальною якістю особистості є її творчі професійні уміння, котрі розглядаються як інтегративна характеристика особистості, в якій з одного боку, відображені нові глибокі утворення в структурі особистості (творчі потреби, мотиви), а з іншого – знаходять своє вираження якісні зміни діяльності, яка стає більш цілеспрямованою і продуктивною.

Для творчої діяльності необхідні творче мислення, ініціативність, багата уява, спостережливість, прагнення та вміння втілювати творчі задуми, пошук нових способів діяльності. На думку багатьох авторів, творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального. Головним показником творчої особистості, її найголовнішою ознакою вважають наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання. Функція творчого компонента педагогічної діяльності полягає у розвитку здібностей учителів до інноваційної діяльності, до пошуку нових методів роботи з метою створення нового продукту, який би відрізнявся оригінальністю та своєрідністю. На процес формування особистості та її творчої активності впливають різноманітні соціокультурні фактори, серед яких важливе місце належить системі освіти. Особливо це актуально для системи вищої освіти, оскільки тут особистість знаходиться в умовах не просто навчання, а підготовки до професійної діяльності. Але найголовніше полягає в тому, що відбувається інтенсивне становлення її як особистості і професіонала з власної громадською позицією.

Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності – це процес формування комплексу мотивів, знань, умінь і навичок, особистісних якостей майбутнього вчителя, які надають йому реальну можливість професійно-особистісного становлення, виявлення його творчої активності. Переходу з позицій наслідування (репродуктивного рівня) в позицію творця свого професійного життя, самого себе як творчої особистості (творчого рівня), співтворця креативного процесу (рівня творчого співробітництва). Необхідними компонентами у формуванні творчої активності є мотиваційний (соціальні, професійні мотиви; мотиви творчого особистісного розвитку), когнітивний (система знань загальної теорії творчості та знання професійного спрямування), операційно-технологічний (комплекс умінь і навичок, що забезпечують ефективність у створенні та функціонуванні творчого процесу і готовність до творчої діяльності особистості). Результатом даного підходу повинно бути формування творчого стилю діяльності майбутнього педагога.

У дослідженні Н. Посталюка [5, с.54] творчий стиль діяльності визначається як стійка єдність способів і прийомів діяльності, що забезпечують її творчий характер і цілісність. Стиль розкривається через сукупність сталих характеристик діяльності, що проявляються на тлі будь-якого її змісту, незалежно від мети, мотивів. До факторів, що сприяють розвитку творчого стилю діяльності автор відносить проблематизацію змісту освіти; рефлексивну позицію студентів і викладачів у навчальному процесі; діалог як форму здійснення суб'єкт-

суб'єктних взаємовідносин у навчальному процесі. Ці фактори Н. Посталюк розглядає як механізм розвитку творчого стилю діяльності.

Провідною ідеєю при переосмисленні педагогічної підготовки є ідея активної ролі студента в розвитку його особистісних і професійних здібностей і якостей, тому цілком доцільним є переведення викладання дисциплін педагогічного циклу з площини освіти студента у сферу створення умов для виховання творчої особистості, перебудова дидактичної системи переважно інформаційного характеру навчання на таке, яке б розвивало пізнавальні творчі здібності студентів, і забезпечувало включення елементів дослідництва в усі види занять, «проблематизацію змісту освіти». Цьому в значній мірі може сприяти практика використання проблемних задач і ситуацій професійної спрямованості. С. Рубінштейн зазначає: «Мислення зазвичай починається з проблеми чи запитання, з подиву чи непорозуміння, із суперечностей. Цією проблемною ситуацією визначається залучення особистості в мислительний процес» [6, с.22]. Розвиток педагогічного мислення починається тоді, коли перед учителем виникає необхідність відповісти на те чи інше запитання, розв'язати конкретну педагогічну задачу.

Система педагогічних задач – необхідний елемент фахового навчання і самоосвіти студентів. Педагогічні задачі можна застосовувати в різноманітних формах навчального процесу. Відповідно до способу навчання задачі можуть використовуватись на лекціях, семінарських, практичних заняттях, у самостійній роботі, курсових і дипломних роботах, на колоквіумах, заліках, іспитах. В основі побудови навчальних педагогічних задач і програм їх рішення лежить дидактичне моделювання професійної діяльності як складної системи практичних і відповідних їм пізнавальних задач. Дослідники (Л. Мільто, М. Фрумкін, Л. Спірін та ін.) визначають наступні завдання, які можуть реалізовуватись у процесі вирішення педагогічних задач: 1. Формування громадянської спрямованості майбутнього вчителя, його моральних якостей. Система задач повинна бути сформована таким чином, щоб у процесі їх вирішення актуалізувалися і формувалися світогляд майбутнього вчителя, його громадянські якості, активна життєва позиція, професійні інтереси, схильності, педагогічно значущі особисті якості (активізація мотиваційного компоненту, формування творчої активності майбутнього педагога). 2. Формування творчого мислення. Вирішення навчальних педагогічних задач повинне забезпечити набуття професійних знань, їх систематизацію й актуалізацію на практиці (активізація когнітивного компоненту формування творчої активності педагога). 3. Формування педагогічних умінь. У процесі вирішення навчальних педагогічних задач студенти навчаються самостійно й успішно виконувати фахові дії, при цьому формуються педагогічні уміння (активізація операційно-технологічного компоненту формування творчої активності).

М. Фрумкін [8, с.84] визначає наступні необхідні якості навчальної педагогічної задачі для виконання її дидактичної функції: 1. Дидактична змістовність, тобто наявність інформації, необхідної для забезпечення рішення задачі студентами; 2. Конкретність, тобто відображення в описі реальних подій, максимально наближених до ситуації навчально-виховного процесу; 3. Проблемність, тобто дефіцит інформації, необхідної для постановки і рішення педагогічної задачі; 4. Евристичність, тобто наявність інформації, яка б у тій чи іншій мірі забезпечувала оволодіння способом рішення задачі.

Форма задач може бути різною: опис конфліктної ситуації, де необхідно проаналізувати і знайти вирішення проблеми, що у ній є. Функцію задачі може виконувати і тест, на запитання якого треба відповісти. Застосовуються і завдання, що вимагають провести мікродослідження за певною програмою. Припустима і така форма задачі, як обговорення проблемних питань, що містяться у висловлюваннях учених, учителів, у технології професійно-педагогічного навчання частіше за все використовуються задачі, подані у формі опису шкільних ситуацій.

Питання використання педагогічних задач досліджувались багатьма вченими О. Леонтьєвим, Л. Спіріним, М. Фрумкіним, В. Серіковим, Л. Новіковою, М. Скаткіним, Н. Щурковою, Л. Мільто та ін. У науковій літературі є різні точки зору на визначення педагогічної задачі. О. Леонтьєв визначає задачу як мету, поставлену за певних умов, яка повинна бути досягнута перетворенням цих умов згідно з певною процедурою. М. Фрумкін під задачею розуміє результат усвідомлення суб'єктом мети, умов і проблеми діяльності. Л. Мільто розглядає педагогічну задачу як результат усвідомлення суб'єктом виховання в педагогічній ситуації необхідності розробки системи професійних дій і прийняття їх до виконання.

Проблема задачі дослідниками осмислюється як усвідомлення суб'єктом розв'язання протиріччя між відомою метою і невідомими шляхами досягнення. Різноманітними є критерії класифікації задач. М. Фрумкін виділяє типи задач за основними видами діяльності в навчанні: 1. Задачі для інформаційного забезпечення діяльності з оволодіння психолого-педагогічною теорією; 2. Задачі для інформаційного забезпечення вирішення фахових задач на теоретико-практичному і практичному рівнях. Поряд із цим, М. Фрумкін виділяє типи задач для лекцій, семінарських і практичних занять, курсових і дипломних робіт, навчально-дослідної роботи. Окремою групою виділяються контрольні-діагностичні, до яких учений відносить задачі для контролю і діагностики певних знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей особистості, а також задачі для оперативного контролю і діагностики. Ю. Кулюткін виділяє три класи задач відповідно до етапів педагогічної діяльності: задачі аналітичного характеру, що виникають на орієнтаційному етапі діяльності педагога; задачі проєктувального характеру, що виникають у процесі конструювання способів і засобів педагогічних можливостей; задачі комунікативного характеру.

Л. Спірін [7, с.55] за основу класифікації визначає дидактичну мету: 1. Задачі, що виконують функцію формування методології й оволодіння теоретичними знаннями; 2. Задачі, що виконують функцію оволодіння практичними знаннями, нормами і правилами педагогічної техніки (інструментування); 3. Задачі, що виконують функцію розвитку оперативного мислення; 4. Задачі, що виконують функцію формування професійно-педагогічних умінь. Різноманітні навчальні діагностичні задачі Л. Спірін об'єднує в наступні групи: задачі з дотримання вимог, що відображають певну мету пізнавальної діяльності учнів; задачі для інформаційного забезпечення діяльності з оволодіння педагогічними і психологічними теоріями, задачі відповідно до курсів, що вивчаються; задачі для використання в різних формах навчального процесу; задачі для виявлення педагогічних проблем у змісті й методах виховання та навчання.

Професійна робота вчителя, по суті складається з розв'язання взаємозалежних педагогічних задач різних типів, можна стверджувати, що здатність розв'язувати проблемні ситуації є важливою професійною якістю. Етапи розв'язання педагогічних задач визначені в роботах Н. Кузьміної, Л. Спіріна, М. Степанського, М. Фіцули, Ю. Кулюткіна та ін. В умовах формування та процесу розв'язання задачі формується логіка дослідження проблеми, яка включає наступні елементи: складання плану розв'язання проблеми (він обов'язково повинен включати вибір варіантів розв'язання задачі); висунення пропозицій і обґрунтування гіпотези у процесі розв'язання навчальної задачі; доказовість гіпотези здійснюється шляхом виділення з гіпотези висновків і кроків, які призвели до цього рішення; перевірка розв'язання проблеми і зіставлення мети, вимоги проблемної задачі й одержання кінцевого результату, відповідність теоретичних висновків практиці тощо; аналіз процесу розв'язання задачі.

Розв'язання проблеми має перевагу перед простим завчанням готової інформації, яка полягає в тому, що в умовах розв'язання проблеми студент активно і творчо мислить, а це призводить не тільки до міцності та ґрунтовності знань, а й до надбання цінної розумової якості – уміння орієнтуватися в будь-якій ситуації, та самостійно знаходити шляхи розв'язання незвичайної проблеми. Для розв'язання задачі студент повинен уміти

встановлювати зв'язок як із раніше засвоєними поняттями, термінами, закономірностями, так і з тими, які необхідно засвоїти, що сприяє формуванню в майбутнього педагога цілісного системного сприйняття сутності і творчого характеру педагогічної діяльності.

Використання педагогічних задач різних типів надають можливість забезпечення особистісно орієнтованого характеру професійного навчання майбутнього вчителя. Майбутній учитель у цілісному педагогічному процесі вузу виступає як суб'єкт діяльності, суб'єкт розвитку. Для реалізації цього підходу необхідний продуктивний діалог, творчий стиль викладача. У тактиці творчого стилю навчання вчені виділяють такі особливості поведінки викладача:

1. Уміння поставити навчально-пізнавальні проблеми так, щоб викликати інтерес до роздумів, аналізу відомих фактів, подій і явищ.

2. Стимулювання і пошук нових знань та нестандартних способів вирішення завдань і проблем.

3. Підтримка студента на шляху до самостійних висновків і узагальнень. Викладач не просто ставить перед студентом певні педагогічні задачі, але й прагне до того, щоб вони були внутрішньо сприйняті студентами (активізація мотиваційного компоненту), у процесі розв'язання педагогічних задач студенти можуть відчувати нестачу необхідних знань і вмінь, що стає додатковим стимулом до опрацювання програмного матеріалу з педагогіки і психології (активізація когнітивного компоненту).

При діалогічному підході під час розв'язання навчальних педагогічних задач створюються умови, в яких студенти одержують можливість самостійно аналізувати явища і педагогічні процеси, що вивчаються, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між педагогічними діями і відповідною реакцією учнів, усвідомлювати логічні зв'язки, послідовність педагогічних дій. При оцінці результатів у студентів розвивається здібність до самоаналізу і самооцінки, формується рефлексивна позиція студента та викладача. Усе це сприяє формуванню творчого мислення у майбутніх учителів, до основних ознак якого вчені відносять легкість і продуктивність мислення (уміння швидко, без напруги створювати певні продукти творчості – думки, ідеї тощо); гнучкість мислення (уміння швидко переходити від однієї проблеми до іншої, або їх об'єднання); оригінальність мислення (своєрідність, нестандартність підходів до проблеми, її нове розв'язання); точність мислення (логічність і послідовність мислительних операцій, пов'язаних із проблемою, вибір адекватного її розв'язання щодо поставленої мети).

Поряд із функцією формування фахівця розв'язання навчальних задач може виконувати і контрольно-діагностичну функцію в оцінці рівня підготовки майбутнього вчителя до творчої діяльності. Своєрідність, нестандартність підходу до проблеми, уміння аналізувати ситуацію, використовуючи потенціал знань, бачення кількох варіантів рішення та вибір оптимального розв'язання задачі може свідчити про високий рівень підготовки фахівця до творчої діяльності. Якщо для педагогічного мислення характерні окремі творчі елементи, особиста педагогічна позиція нестійка, то можна говорити про середній рівень підготовки. Якщо ж у студента наявний шаблонний підхід до проблеми, якщо студент не пов'язує процес розв'язання задачі зі встановленням причинно-наслідкових зв'язків, не вміє застосовувати теоретичні знання для вибору оптимального рішення, то його рівень підготовки низький.

Педагогічна задача в процесі підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності може виступати засобом активізації пізнавальної діяльності студента, засобом удосконалення таких розумових операцій, як синтез, аналіз, узагальнення, виступати в якості методу діагностики рівня готовності до творчої педагогічної діяльності. Система педагогічних задач дає змогу стимулювати творчість, особистісне і професійно-педагогічне самовизначення майбутнього педагога.

Література:

1. Бех І.Д. Становлення професіоналізму в сучасних соціальних умовах / Іван Дмитрович Бех, академік АПН України, доктор психологічних наук, професор (Інститут проблем виховання АПН України). // Педагогіка толерантності. – 2001. - №3-4. – С. 157
2. Драч І.І. Мотиваційно-ціннісні аспекти формування професійної направленості у ВНЗ/І.І. Драч, І.М. Драч//Коледжанин. – 2002. - №1. - С.28-31
3. Мільто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач: Навч. посібник. 2-ге вид., переробл. і доп./ Людмила Олександрівна Мільто, доцент - Харків: Ранок – НТ, 2004. – 152 с.
4. Ничкало Н.Г. Професійно-технічній освіті – державну підтримку та науково-педагогічне забезпечення/ Нелля Григорівна Ничкало, доктор педагогічних наук, професор//Нові технології навчання: Наук. – метод. збірник. Вип. 15 – К.: ІСДО, 1995 – С. 11
5. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект/ Наталья Юрьевна Посталюк, доктор педагогических наук, профессор – Казань:Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 204 с.
6. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования/ Сергей Леонидович Рубинштейн, профессор МГУ – М., Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.
7. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач/ Лев Федорович Спирин, академик, доктор педагогических наук, профессор – М.: Российское педагогическое агенство, 1997. – 173 с.
8. Фрумкин М.Л. Учебно-познавательные задачи в профессионально-педагогической подготовке учителя/ Л.М. Фрумкин// Советская педагогика. – 1981. - №11. – С.83-87

У статті автор розглядає проблему доцільності використання педагогічних задач в підготовці студента до майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: педагогічна діяльність, творча діяльність, творчий стиль, педагогічна задача, навчальна і дидактична задача.

В статье автор рассматривает проблему целесообразности использования педагогических задач при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.

In the article the author dwells upon the practicability of pedagogic situations use in the process of students' training for the future professional activity.

УДК 378**А.М. Коломієць
м. Вінниця, Україна****ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ
ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА**

Постановка проблеми. В основу концепції професійної освіти в Україні покладений принцип отримання студентами знань, придбання ними умінь і навичок для успішного професійного становлення. В умовах вищого навчального закладу процес професійного становлення протікає як особливо організована професійна підготовка, мета якої полягає у формуванні готовності фахівця до професійної діяльності, саморозвитку і самовдосконалення. Один із основних видів людської діяльності – професійна діяльність, в психологічній і педагогічній літературі визначається як діяльність, яка відповідно до її предмету вимагає спеціальних прийомів виконання і спеціального попереднього навчання.

Професійна діяльність будь-якого фахівця в сучасних умовах інформатизації суспільства носить яскраво виражений інформаційний характер, і кінцевий успіх цієї діяльності залежатиме від успішності функціонування фахівця в суспільстві, яке вже дістало назву інформаційного. Отже, базовою складовою професійної діяльності студента є інформаційна складова, яка відображає необхідність ефективного використання інформації для вирішення професійних завдань.

Аналіз наявних досліджень проблеми. У наукових публікаціях, присвячених проблемам вищої школи, переважно розглядаються питання підготовки майбутніх фахівців певної галузі народного господарства. Значно менше робіт стосуються проблем саме професійної діяльності викладача вищого навчального закладу (ВНЗ). Про те, що науковці усвідомлюють наявність змін у структурі професійної діяльності викладача ВНЗ, що зумовлені певними перебудовами в суспільстві, та необхідність готовності професорсько-викладацького складу до інноваційної діяльності, свідчать праці М. Артюшиної [1], М. Захарчук [2], О. Кравець [3], В. Федорчук [5] та ін. Дисертацій з проблем професійно-педагогічної діяльності викладача ВНЗ взагалі обмаль. У цьому аспекті заслуговує на увагу дослідження В. Радченко, в якому розглядаються проблеми управління якістю професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів I - II рівнів акредитації [4].

Невирішені аспекти проблеми. Проте аналіз дисертацій і наукових публікацій показує, що проблеми професійної діяльності викладача ВНЗ в умовах інформаційного суспільства ще не стали предметом детального вивчення. Зовсім невирішеною залишається проблема готовності викладачів до інновацій в освіті, пов'язаних з гуманізацією та інформатизацією освіти.

Мета статті – вказати на зміни, що відбулися в системі професійної освіти й у структурі професійної діяльності викладача ВНЗ та на проблеми, що породжуються цими змінами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна діяльність викладача ВНЗ завжди була переважно інформаційною. Саме йому відводилась роль транслятора інформації, яку потрібно було перетворити на знання студентів. Але в умовах інформаційного суспільства структура професійної діяльності, компонентами якої можна визначити мотив, мету, засоби, предмет, операції та результат, змінюється. Зміни в структурі професійної діяльності викладача ВНЗ можна побачити із порівняльної таблиці 1. Бачимо, що кожний із компонентів професійної діяльності викладача ВНЗ зазнав суттєвих змін.

Пояснюємо це ускладненням структури самого суспільства, яке ставить перед вищою освітою завдання формування соціально і особистісно цінної, заснованої на процесі персоніфікації, професійної ідентичності студента. Найважливішою умовою вирішення цього завдання є, на наш погляд, становлення культури професійно-особистісного самовизначення фахівця, яку ми розглядаємо як комплексне, інтеграційне утворення особистості, що забезпечує її готовність до неперервного процесу професійно-особистісного самовизначення і саморозвитку. Вища професійна освіта покликана навчити фахівця сприймати себе як людину, яка володіє поки що не повністю розкритим і реалізованим потенціалом, і яка бере на себе відповідальність постійно робити вибір, що стосується цілей, планів і засобів професійної життєдіяльності; забезпечити його становлення як особистості, яка саморозвивається і самоадаптується, здатна визначати свій життєвий і професійний шлях, готова до вирішення складних професійно-особистісних проблем, до отримання і збереження своєї ідентичності.

Таблиця 1

Структура професійної діяльності викладача ВНЗ

Компонент	В умовах індустріального суспільства	В умовах інформаційного суспільства
Мотив	Любов до професії, пристойна заробітна плата	Любов до професії, само-ствердження, відсутність іншої роботи, конкуренція
Мета	Підготовка студента до конкретної майбутньої професії	Підготовка професійно мобільного фахівця, здатного до змін у сфері діяльності
Засоби	Книга, окремі види ТЗН	Книга + комп'ютер, що інтегрує в собі всі види ТЗН
Предмет	Навчальна дисципліна і знання	Особистісний розвиток студента в процесі

	студентів	одержання знань та власне професійне зростання
Операції	Пояснення, контроль	Пояснення, організація самостійної роботи студентів, контроль
Результат	Студент, який має необхідні для професії знання та навички	Студент, здатний до самоосвіти і неперервного професійного самовдосконалення

Нині, як ніколи, стає очевидним, що перспективи соціального розвитку пов'язані з розв'язанням вищою освітою глобального стратегічного завдання корінного перетворення менталітету сучасного фахівця: розширення його свідомості, пошуку і отримання духовних підстав професійного буття, побудови ним унікального індивідуального шляху просування до самореалізації свого творчого потенціалу. Від того, наскільки вища освіта буде орієнтована на підтримку становлення культури професійно-особистісного самовизначення фахівця, залежить не лише становлення його професійної ідентичності, але і його готовність відповісти на заклик часу і внести свій внесок до суспільного розвитку.

Іншим глобальним чинником змін у структурі вищої освіти є інформатизація всіх галузей народного господарства та культури. Фундаментальні основи людського буття, опинившись у глобальних просторових структурах постіндустріального суспільства, зазнають інтенсивної трансформації і втрачають зв'язок з цінностями книжкової культури. Інформаційні технології настільки глибоко проникли в повсякденне життя людей, що виокремити їх із загального світоглядного і культурологічного контексту життя сучасного суспільства вже неможливо. Відбувається формування нової особистості на основі нових світоглядних принципів, що розповсюджуються в просторі посткнижкової культури. На сучасному етапі побудови інформаційного суспільства, а в перспективі - суспільства знань, особливо актуальною стає проблема формування інформаційної культури особистості студентів, як майбутніх фахівців.

Швидкий темп приросту інформації та обмежені можливості її засвоєння індивідом у навчальній діяльності ставлять перед вищою освітою завдання формування умінь інформаційної діяльності студента. У зв'язку з цим особливо актуальним стає вирішення проблем, що стоять перед системою вищої професійної освіти:

- 1) організація особистісно-орієнтованої інформатизації вищої освіти, як одного з пріоритетних напрямів її модернізації;
- 2) відповідність вимогам Державних освітніх стандартів, що пред'являються до інформаційної компетентності випускників ВНЗ.

Серед істотних недоліків, що характеризують стан вищої школи, дослідники найчастіше називають зниження інтелектуальної, творчої активності випускників на тлі динамічного характеру сучасного суспільства, яке вимагає від фахівця професійної мобільності, готовності до самостійного вирішення нестандартних завдань, до управління власною творчою діяльністю, націленості на неперервну самоосвіту.

Сучасний рівень готовності системи вузівської освіти до виховання ініціативного професіонала, здібного до саморозвитку на основі переробки та засвоєння нової інформації, характеризують суперечності:

- між дорожчанням навчання, пов'язаним із збагаченням його матеріально-технічної бази, введенням інформаційних технологій, розширенням змісту за рахунок введення дисциплін, що формують загальнокультурний рівень фахівця як представника світової цивілізації, і рівнем активного використання можливостей, що надаються для розвитку інформаційної культури студента, орієнтації його на систематичний і усвідомлений пошук нового знання, переважною реалізацією інформативної функції викладання;
- між постійно зростаючим обсягом і складністю інформації, знань, якими необхідно оволодіти майбутньому фахівцеві, і ступенем готовності студентів до самоуправління діяльністю з їх активного засвоєння та практичного використання;

- між спрямованістю навчального процесу на інтенсифікацію навчально-науково-дослідницької діяльності майбутніх фахівців, збільшення частки самостійної роботи в структурі навчального процесу і рівнем мотиваційної готовності студентів до неї, традиційними формами і методами її організації, що мало сприяють можливості реалізації індивідуального творчого потенціалу;

- між далеко не завжди виправданим протиставленням орієнтації навчального процесу на розвиток дослідницьких здібностей, з одного боку, і на підготовку до виконання рутинної роботи, з іншого, і дійсним характером дослідницької діяльності, в структурі якої «рутинний» компонент займає важливе місце.

У процесі навчання студент, переважно, звертається до інформації, що накопичена суспільством (створена раніше) і знаходиться в різних інформаційних сховищах, у каналах розповсюдження, здійснюючи під час її освоєння (пошуку, переробки, розповсюдження) цілісний пізнавальний процес. Успішність його здійснення залежить від інформаційної культури фахівця, його вміння грамотно працювати з інформаційними потоками, обсяг і зміст яких постійно збільшуються.

Якщо розглядати майбутнього фахівця не лише як споживача (читача), а й активного інтерпретатора текстових повідомлень, творця і розповсюджувача нового знання, то інформаційна культура особистості складатиметься з усвідомленої мотивації на розширення професійного і загальнокультурного світогляду, умінь не лише знаходити й використовувати потрібні відомості, а й зберігати їх для повторного аналізу, об'єктивно оцінювати й передавати суспільству нове знання. Для розповсюдження нового знання необхідне володіння стилістичною культурою мови, основу якої складає вміння бачити конструйований (авторський) текст з позиції іншої людини (читача, споживача інформації).

Формування інформаційної культури – це значною мірою і проблема розвитку нового (алгоритмічного) стилю мислення, необхідність якого визначається розвитком нових технологій обробки інформації. Поява комп'ютерів, здатних до дружнього спілкування з людиною, вимагає від неї також вищого рівня розвитку інтелекту.

Інформаційна діяльність студента в умовах різкого зростання та ускладнення інформаційних потоків, на нашу думку, може бути розглянута як необхідний контекст організації навчального процесу підготовки майбутніх фахівців будь-якої галузі. Суть такої організації в тому, що навчання відбувається шляхом «занурення» студента в сферу інформаційної діяльності з метою взаємозв'язку її з професійною підготовкою, з виконанням студентами самостійних творчих завдань. При цьому основною метою інформаційної діяльності студентів у процесі фахової підготовки є створення умов для набуття досвіду самостійної, інтелектуально насиченої роботи, пов'язаної з інформаційними процесами, для саморозкриття, самореалізації та розвитку їхнього інтелектуального потенціалу. Відзначимо лише деякі принципові можливості інтелектуального розвитку особистості під час інформаційної діяльності.

По-перше, створення оригінального вторинного документа (анотація, реферат, огляд, таблиця, реклама, аналітична довідка), який є результатом аналітико-синтетичної обробки одного або декількох першоджерел, дозволяє набути практичного досвіду творчої діяльності від зародження творчого задуму до його втілення в матеріальному продукті у вигляді нового створеного документа.

По-друге, охоплюючи логіку думки автора первинного документа, студент має можливість немов би під його керівництвом одержати уявлення про структуру інтелектуальної праці, яке потім підкріплюється власними розумовими діями під час створення реферату, огляду, курсових і дипломних робіт, написання наукової статті, тез доповіді та ін. Від первинного безпосереднього керівництва викладача шляхом опосередкованого керівництва з боку автора публікації студент переходить до самоуправління власною інформаційною діяльністю.

По-третє, процес створення вторинного документа, який починається з осмислення змісту первинного, переорієнтовує студента із звичного з шкільних часів порядку роботи над власним твором: замість розкриття теми, заданої викладачем, відповіді на запитання, сформульоване ним же, – спочатку постановка власного запитання і лише потім пошук відповіді на нього.

По-четверте, варіювання форм представлення вторинної інформації розвиває уміння отримувати інформацію «про запас», розвиває «ефект бічного зору», здатність рефлексії, уміння відтворювати відсутні частини тексту, асоціативність, гнучкість мислення.

По-п'яте, створення будь-якого тексту, що вимагає переходу від інтуїтивного до логічного, до мовного оформлення, внутрішнього і зовнішнього, передбачає володіння логічними операціями, що дозволяють стиснути початкову інформацію, забезпечивши при цьому семантичну адекватність вторинного документа первинному. В процесі переробки первинних документів розширюється науковий словарний запас, запас динамічних мовних стереотипів, стійких мовних конструкцій, що використовуються для логічних переходів, відбувається оволодіння граматичною системою наукової мови, що сприяє досягненню комунікативної точності створюваного тексту. Робота над конструюванням і літературним оформленням невеликих за обсягом, інформаційно насичених вторинних документів розвиває уміння стилістичної правки, загальну мовну культуру.

Отже, інформаційна діяльність може бути розглянута як цілеспрямована самокерована перетворювальна діяльність, у процесі якої відбувається оволодіння студентами вміннями і навичками роботи з науковою вузькоспеціальною і міждисциплінарною інформацією. Навчання студентів пізнавальній діяльності у сфері переробки інформації має на меті перетворення хаотичного стану індивідуального пізнання на впорядкований процес. При цьому основний шлях формування комплексу необхідних умінь ми пов'язуємо з виробленням методу пізнавальної діяльності. Формуючись на невеликій кількості конкретних даних, метод пізнавальної діяльності представляє єдину основу для її здійснення. Володіючи методом, студент за ознаками споріднених ситуацій зможе вказати можливості, способи і здійснити процес їх перетворення із заданою метою.

На жаль, в проаналізованій нами літературі ми не зустріли методу, який був би розглянутий як стрижньова основа пізнавальної діяльності в такій специфічній галузі, як аналітико-синтетична переробка інформації.

Висновки. Отже, суперечність між об'єктивно зростаючою потребою суспільства у фахівцях-професіоналах, здібних до ініціативної творчої діяльності на основі неперервної самоосвіти, – і недостатньою ефективністю значної частини студентів до самоуправління власною інформаційною діяльністю під час роботи з різногалузевими інформаційними потоками, а також недостатня теоретична розробленість питань цілеспрямованої орієнтації студентів на інформаційну діяльність, відсутність цілісного підходу до формування необхідного для цього комплексу умінь зумовлюють *необхідність подальших досліджень* у цьому напрямі.

Література:

- 1.Артюшина М. Формування готовності викладача вищої школи до інноваційної діяльності / Марина Артюшина // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2009. – Випуск 25. – Частина 3. – С.126-135.
- 2.Захарчук М. Проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання / Мар'яна Захарчук // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2009. – Випуск 25. – Частина 3. – С.144-151.
- 3.Кравець О.Є. До питання професійно-педагогічної діяльності викладача ВНЗ / О.Є.Кравець // Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 43. Педагогічні науки. – ЖДУ, 2008. – С.161-165.

4.Радченко В.М. Управління якістю професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів I - II рівнів акредитації : Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.М. Радченко; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2007. – 21 с.

5.Федорчук В. Проблема підготовки майбутніх викладачів до запровадження педагогічних інновацій / Вікторія Федорчук // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2009. – Випуск 25. – Частина 3. – С.111-117.

У статті проаналізовано сутність феномену педагогічної майстерності викладача у вищій школі, з'ясовано його вияви щодо особистісного та діяльнісного рівнів.

Ключові слова: педагогічна майстерність, особистісний та діяльнісний рівні педагогічної майстерності викладача.

В статье проанализирована сущность феномена педагогического мастерства преподавателя в высшей школе, выяснены его проявления на уровне личности и деятельности.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, личностный и деятельностный уровни педагогического мастерства преподавателя.

The phenomenon of pedagogical trade of a teacher at higher school. In the article the essence is analyzed of the phenomenon of pedagogical trade of psychology teacher at higher school, his displays are found out in relation to personality and activity levels.

Keywords: the pedagogical trade, the personality and activity levels of pedagogical trade of teacher.

ББК-74.58

УДК 378.016:37.041:004

В.Д. Кондратюк
м. Вінниця, Україна

РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. У сучасних умовах формування професійних якостей випускника педагогічного ВНЗ повинно бути зорієнтоване не стільки на обсяг і повноту конкретного знання, скільки на здатність самостійно поповнювати знання, ставити й розв'язувати завдання, відпрацьовувати критерії відбору найбільш ефективних вирішень. Усе це значним чином змінює вимоги до вміння студентів використовувати телекомунікаційні засоби.

Аналіз останніх досліджень. Теорія і практика здійснення технологічних підходів до навчання відображена в працях Ю. Бабанського, В. Беспалько, Г. Селевка, Н. Тализіної й ін. Застосування інформаційних технологій в освіті досліджують В. Андрєєв, Р. Гуревич, М. Кадемія, Л. Коношевський, О. Пехота, Е. Полат, А. Уман й ін.

Мета статті. З'ясувати роль і значення телекомунікаційних засобів у підготовці майбутніх учителів трудового навчання, як засобу інтенсифікації та індивідуалізації формування професійних знань та умінь майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Нині важливо усвідомити, що процес професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання має будуватися на основі цілісного підходу, який передбачає створення і використання нових прогресивних методик і технологій навчання, інтегрування усіх етапів навчально-виховного процесу на основі кращих світових здобутків науки. Сучасна система вищої освіти такої можливості не дає, оскільки вітчизняна теорія і практика професійної підготовки студентів у світлі сучасних вимог переживає зміни, реалізуючи нові технології, поєднуючи класичні й інноваційні підходи до навчання, кращі здобутки минулого і сучасного.

Підвищення результативності особистісно орієнтованого навчання у ВНЗ розв'язується у контексті використання інформаційних технологій.

У зв'язку зі збільшенням обсягу інформації, запропонованої нині майбутньому

вчителів трудового навчання в процесі навчання, і необхідністю скорочення терміну між набуттям і застосуванням одержаних у ВНЗ знань, забезпечити результативність підготовки фахівців без застосування сучасних ТЗН практично неможливо.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що одним із основних шляхів удосконалення процесу інтенсифікації навчання у ВНЗ є використання технічних засобів ІТН – системи комп'ютерних засобів, що містить у собі технічні, програмні й дидактичні компоненти.

Технічні компоненти: процесор – електронний пристрій опрацювання інформації; екран (монітор) – пристрій відображення візуальної інформації; клавіатура – пристрій введення тексту; засоби мультимедіа – CD-ROM, звукова і відеокарти, динаміки – засоби відтворення звуку; принтер – пристрій для роздрукування інформації на папері.

Програмні компоненти – програмні засоби загального та спеціального призначення, що були застосовані в процесі роботи користувачів із комп'ютером, наприклад: операційна система, текстові, графічні редактори, електронні таблиці тощо.

Дидактичні компоненти: комп'ютерні навчальні програми, автоматизовані словники, тести та інші навчальні матеріали [4, с.271].

Є значна кількість нових систем комп'ютерних засобів (мультимедіа, гіпермедіа та мережеві технології), за допомогою яких реалізуються технічні, програмні, дидактичні компоненти і які використовуються як іноземними (Б. Уорнер, Дж. Андерсон), так і українськими науковцями (П. Сердюков, В. Ракочий).

Нове покоління комп'ютерів, застосування оптоволоконного зв'язку зумовили також появу і розвиток мережних технологій. Робота в комп'ютерній мережі сприяє підвищенню грамотності, розвитку мови, інтересу до навчання. Завдяки доступу до баз даних студенти одержують інформацію про розвиток наукових проблем, беруть участь у діяльності дослідницьких колективів. Доступ до мереж телекомунікацій підвищує інформаційну озброєність викладачів, дає змогу спілкуватися зі своїми колегами, проводити спільну навчальну, методичну і наукову роботу. Телекомунікаційний доступ до баз даних здійснюється через всесвітню мережу INTERNET. Основою функціонування INTERNET є навчання спілкуванню і формування здатності до міжкультурної взаємодії. Поза спілкуванням INTERNET не має сенсу – це міжнародне, багатонаціональне суспільство, чия життєдіяльність базується на електронному спілкуванні мільйонів людей в усьому світі, що говорять одночасно – найбільша за розміром і кількістю учасників розмова, яка коли-небудь мала місце. Включаючись у цю розмову між комунікантами, створюється модель реального спілкування.

Описані вище технічні можливості сучасної комп'ютерної техніки свідчать про величезний потенціал комп'ютера як ТЗН.

З метою удосконалення навчального процесу доцільно використовувати, на думку В. Заболотного [2]; мультимедійний програмно-методичний комплекс – систему, у яку для створення умов педагогічно-активної інформаційної взаємодії викладача і студента включені прикладні програмні продукти, інформаційні методичні матеріали, бази даних тощо.

Елементами такої системи, поряд із традиційними поліграфічними виданнями, є відеокурси лекцій. Як відомо, лекція є одним із важливих компонентів навчального процесу у ВНЗ. Тенденції до скорочення кількості лекційних годин, які передбачені в навчальних планах, перенесення значного обсягу матеріалу на самостійне опрацювання ставить завдання суттєвого підвищення інформативності й ефективності кожної години поточного лекційного заняття. Технічним засобом розв'язання цього завдання, сучасною формою підготовки і читання лекцій постають мультимедійні технології. Серед них, насамперед, варто звернути увагу на дидактичні можливості використання у навчанні електронного конспекту лекцій, який використовується лектором із урахуванням власної моделі викладання, специфіки дисципліни і часу, який відводиться на її вивчення, рівня базових знань студента тощо.

Досвід і дослідження у галузі дизайну автоматизованих навчальних систем вітчизняними і зарубіжними науковцями дозволяє визначити особливості побудови інтерфейсу, які варто враховувати під час розробки ППЗ, які умовно можна поділити на п'ять груп [5, с. 66]. Головне віднайти оптимальне співвідношення синтаксичної, семантичної і прагматичної підсистем у єдиній системі електронного програмного засобу.

Рационального використання все більше набуває INTERNET, мережа, яка дає можливість застосовувати багато нових, сучасних навчальних матеріалів, використовувати інформаційні ресурси для підвищення професійного рівня, а також підтримувати творчі зв'язки щодо обміну педагогічними думками з колегами завдяки електронній пошті.

Класифікувати сайти за їхнім безпосереднім призначенням можна на інформаційні і навчальні. Перші використовуються для пошуку і власне добору цікавих творчих завдань, текстів викладачами, для написання рефератів, курсових і дипломних робіт – студентами. Навчальні сайти містять різні види робіт і завдань, які поділяють за рівнем складності.

Проте необґрунтоване використання засобів інформаційних технологій може бути шкідливим і нести негативні наслідки. В першу чергу, це стосується інформаційно-комунікативних можливостей системи INTERNET. Тому на початку впровадження INTERNET в освітній процес необхідно визначити основні принципи використання його бази даних для поглиблення знань, формування умінь і навичок здорового способу життя тощо. Інформація INTERNET не повинна завдавати шкоди навчально-виховному процесу в закладах освіти [6, с. 6].

Певна річ, думка, щодо домінування інформаційних технологій перед викладачем, але побоювання ці безпідставні, тому що ніякі ІКТ не знецінять ролі викладача, ніякі технології не замінять живого спілкування викладача зі студентами.

Комп'ютерні комунікації дозволяють одержати доступ до необмежених масивів інформації, що зберігаються в централізованих базах даних. Це, в свою чергу, дає можливість викладачам максимально використовувати наявний запас знань із тієї чи іншої проблеми, оперативно реагувати на сучасні досягнення передової педагогічної науки [3, с. 43].

Суттєво може прискорити процес широкого використання світових комп'ютерних комунікацій створення локальної мережі в конкретному навчальному закладі. Така мережа може стати початком створення єдиного інформаційного середовища навчального закладу, що є важливою передумовою ефективного використання можливостей глобальних комп'ютерних мереж, використання інтерактивних методів і нових технологій навчання.

Основним критерієм побудови внутрішньої комп'ютерної мережі закладу освіти INTRANET, зазначає М.Ю. Кадемія, має бути підвищення ефективності і освіти. З цією метою вона має розвиватись у двох основних напрямках:

- ☐ оновлення змісту навчання і розробка нових методик;
- ☐ організація навчального процесу.

Реалізація першого напряму, очевидно, нині є більш реальною, оскільки впровадження нових технологій навчання передбачає широке використання обчислювальної техніки. Природно, це приводить до наявності достатньо значного, хоча і не систематизованого, масиву інформації.

Використання комп'ютерних комунікацій для організації навчального процесу, перш за все, передбачає:

- постійне і оперативне планування на основі достовірних даних;
- одержання прогнозу за будь-якої зміни вихідних даних [1].

Якщо раніше мова йшла про обмін інформацією у глобальній, мережі INTERNET як досить привабливій зовнішній стороні, то на даному етапі все більше стверджується думка, що для більшості практичних працівників внутрішня інформація, яка розповсюджується за

допомогою локальної мережі INTRANET, є більш важливою і актуальною. Найважливіше завдання під час впровадження такої системи – збирання достовірних даних, керування потоками інформації, їхня систематизація та обробка. Суттєве значення мають також питання людської психології, пов'язані не тільки з навчанням, а й із серйозною перебудовою методів своєї роботи [1].

Комп'ютерні комунікації разом із сучасними технологіями навчання можуть суттєво вплинути на формування нового змісту освіти і модифікацію організаційних форм і методів навчання. Поява таких комунікацій у закладі освіти, перш за все, передбачає інтенсивне використання сучасних засобів обчислювальної техніки і безпаперової технології як одного з основних компонентів навчально-виховного процесу. Використання комп'ютерної мережі, без сумніву, приведе до коригування змісту традиційних дисциплін та до їхньої інтеграції. Значно розширюються можливості методів самостійної наукової й науково-дослідної роботи та навчання учнів і студентів методом колективного розв'язання проблем. Безумовно, це вимагає від викладачів відповідної підготовки до інтенсивного використання засобів інформаційних технологій у навчальному процесі, застосування різноманітних методів навчання [1].

Дистанційне навчання як прогресивна педагогічна технологія є центральною ланкою сучасної освіти. Основою дистанційного навчання є контрольоване та якісне забезпечення (нормативне, дидактичне, методичне та ін.) самостійної роботи студентів (учнів) під керівництвом викладача (учителя) (т'ютора). Ця технологія передбачає широке застосування у навчанні сучасних носіїв інформації, інформаційних технологій, телекомунікаційних мереж, в тому числі й INTERNET. Дистанційне навчання як педагогічна технологія у повному обсязі або частково може застосовуватися в усіх системах освіти (загальній середній, професійно-технічній, вишій, післядипломній та ін.), здійснювати широке коло завдань освіти, навчання, виховання та розвитку особистості.

Застосування мультимедійних технологій у процесі викладання трудового навчання не обмежується лише дистанційним навчанням і тестуванням. Застосування таких технологій у межах шкільного уроку, технічного експерименту є також достатньо перспективними.

Дистанційне навчання відповідає вимогам сучасного життя, особливо, якщо врахувати не лише транспортні витрати, а й витрати на організацію всієї системи денного навчання. Тоді стає зрозумілим постійно зростаючий інтерес до дистанційної форми навчання, причому не тільки університетах.

Важливим у досвіді застосування дистанційного навчання є політика використання в навчальному процесі домашніх комп'ютерів студентів (учнів). Важливо підкреслити, що ця політика, поряд з використанням інформаційних технологій у навчанні, включає низку організаційних заходів, таких як надання допомоги студентам (учням) у придбанні й використанні комп'ютерів (наданні пільгових кредитів, знижки на придбання комп'ютерів визначеного типу, сервісні послуги щодо установки і налагоджування та ін.).

Відмінною рисою дистанційного навчання є надання учням можливості самим одержувати необхідні знання, користуючись розвинутими інформаційними ресурсами, наданими інформаційними технологіями. Інформаційні ресурси: бази даних і знань, комп'ютерні, у тому числі мультимедіа, відео- і аудіозаписи, електронні бібліотеки, – разом із традиційними підручниками і методичними посібниками створюють унікальне середовище навчання, доступне широкій аудиторії.

Головною ж проблемою розвитку дистанційної освіти є створення нових методів і технологій навчання, що відповідають телекомунікаційному середовищу спілкування.

У процесі дистанційної освіти на зміну класичної моделі навчання має прийти нова модель, основана на таких положеннях: у центрі технології навчання – студент (учень); суть технології – розвиток здібності до самоосвіти; студенти (учні) відіграють активну роль у навчанні.

У зв'язку з цим вимагається перегляд методики навчання, моделі діяльності й взаємодії викладачів (учителів) і студентів (учнів). Успішне створення і використання дистанційних навчальних курсів повинні розпочатися із ґрунтовного аналізу цілей навчання, дидактичних можливостей нових технологій передавання навчальної інформації, вимог до технологій дистанційного навчання із точки зору навчання конкретних дисциплін, коригування критеріїв навченості. Під час планування і розробки дистанційних навчальних курсів необхідно приймати до уваги, що основні три компоненти діяльності педагога, а саме викладання навчального матеріалу, практика, зворотний зв'язок, зберігають своє значення і в курсах дистанційної освіти. Проблемою створення дистанційного навчання нині є створення концептуально нового методичного матеріалу, що оснований на поетапному сприйнятті інформації і повному контролі знань студентів (учнів). Педагоги і методисти повинні перебудувати свої лекції і навчальні посібники, приймаючи до уваги особливості нового методу навчання.

Використання в традиційному навчальному процесі й у дистанційному навчанні мультимедійних інформаційних технологій у порівнянні з традиційними методами навчання дозволяють:

- полегшити проведення лекційних, практичних і лабораторних занять, а також пояснення навчального матеріалу;
- замість оригіналу використовувати комп'ютерні імітаційні моделі об'єкта навчального процесу і проводити спостереження процесу ззовні;
- можливість повторного передавання навчальної інформації;
- підвищити ефективність занять, які проводяться;
- розробити віртуальні стенди для лабораторних робіт;
- виконувати лабораторні роботи на базі віртуальних стендів, які не потребують спеціальних приміщень, об'єктів, реактивів і т.п.;
- проводити лабораторні роботи зі шкідливими речовинами, що утруднено і небезпечно в звичайних лабораторіях і майстернях.

Аспекти застосування мультимедійних засобів інформаційних технологій в навчальному процесі, як засвідчує наше дослідження, схематично можна зобразити так (рис. 1).

Втілення інформаційних технологій у педагогічну практику суттєво впливає на формування нового педагогічного мислення і проявляється у таких напрямках:

- ☐ перетворення традиційної системи навчальної діяльності в систему, що поєднує традиційні й комп'ютерні засоби навчання і виховання студентів;
- ☐ модифікація традиційних методик навчання комп'ютерно зорієнтовані форми роботи викладачів;
- ☐ реалізація функцій банку навчально-пізнавальної діяльності студентів для моделювання управління навчально-виховним процесом;
- ☐ розробка комп'ютерної діагностики рівня одержаних ЗУН з дисципліни, що вивчається.

Узагальнюючи вищенаведене, зробимо такі висновки:

- ППЗ, що використовуються під час вивчення навчальних дисциплін, мають бути зорієнтованими не тільки на формування комп'ютерної грамотності, а й на розвиток умінь приймати оптимальні рішення у складних ситуаціях, на розвиток умінь і навичок самостійної роботи щодо обробки навчальної і наукової інформації, на здійснення самоконтролю, самокорекції у процесі навчальної діяльності;
- посилення дидактичної значущості ППЗ досягаються унаслідок реалізації можливостей: засобів сучасної комп'ютерної графіки, що забезпечує наочність, створення моделей об'єктів та процесів, які вивчаються; баз даних, що забезпечують здійснення

різноманітних видів і форм самостійної роботи з навчальною і науковою інформацією; пакетів користувача, що забезпечують формування умінь використовувати в навчальній роботі систему підготовки текстів, графічні редактори тощо.



Рис. 1. Аспекти застосування мультимедійних засобів інформаційних технологій в навчальному процесі

Література:

1. Жалдак М.І. Комп'ютер на уроках математики. – К.: Техніка, 1997. – 303с.
2. Заболотний В.Ф., Мисліцька Н.А., Сусь Б.А. Впровадження інформаційних технологій навчання на заняттях з методики викладання фізики // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вип. 5 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2004. – С. 476-480.
3. Компьютеризованный учебник – эффективный инструмент информационной технологии обучения / В.Н. Афанасьев, Р.И. Адамов, С.В. Дмитриев и др. // Современная высш. шк. – 1991. – № 4. – С. 44-51.
4. Основы открытого образования / Под ред. В.И. Солдаткина. – Т. 1. – Российский институт открытого образования. – М.: НИИЦ РАО, 2002. – 676 с.
5. Роберт И.В. Концепция внедрения средств новых информационных технологий в учебный процесс общеобразовательной школы / НИИ шк. оборудования и техн. средств обучения АПН СССР. – М., 1996. – 360 с.
6. Tschirner E. Kommunikation und Spracherwerb per Computernetz. Blick auf einige Forschungsergebnisse // Fremdsprache Deutsch. – 1999. – Heft 2/21. – S. 54-58.

У статті у теоретично обґрунтуванні організаційно-методичні засади застосування інформаційних технологій та засобів у підготовці майбутніх учителів трудового навчання, формування їхньої комп'ютерної грамотності й інформаційної культури.

Ключові слова: мультимедійні засоби, телекомунікації, інформаційні технології, інформаційна грамотність студентів.

В статтє теоретически обоснованы организационно-методические принципы использования информационных технологий и средств в подготовке будущих учителей трудового обучения, формирования у них компьютерной грамотности, информационной культуры.

In the article in an in theory ground organizationally methodical principles of improvement of preparation of teachers of pedagogical higher educational establishment to application of information technologies, forming of their computer literacy and informative culture.

УДК 37.032
ББК 74.58

О.М. Котикова
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ РОЛЕЙ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів надає можливість студентам набути як загальної так і професійної психолого-педагогічної компетентності, які забезпечують психолого-педагогічну готовність до професійної діяльності. Остання охоплює низку юридичних професій – юрисконсульт, прокурор, слідчий, адвокат, нотаріус, суддя та інші. Залежно від обраної професії, юристу необхідно ще під час навчання набути консультативних умінь, ораторських, організаційних, діагностичних, дослідницьких, мотиваційних, які відповідною мірою потрібні для успішності діяльності у тій чи іншій професії. Практика свідчить, що мотивація студентів до набуття психолого-педагогічної компетентності є набагато вищою, якщо вони оволодівають не окремими вміннями, а їх комплексами, відповідними тій чи іншій юридичній професії, яку можна розглядати як професійну роль.

Для практичного вирішення цієї проблеми необхідно визначити зміст понять «професійна роль» та її складові, «міжособистісно-рольова компетентність», «професійно-рольова компетентність», що потребує компаративного аналізу понять «міжособистісна роль», «соціальна роль» та «професійна роль», «професія як роль», що і виступає **метою нашого дослідження**.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Рольовий підхід, рольові теорії особистості започатковувалися і обґрунтовувалися спочатку в основному зарубіжними соціологами: функціональна рольова теорія (Р.Лінтон, Т.Парсонс); структурна рольова теорія (Р. Берт, М. Мендел, Х. Уайт, С.Уайншим); організаційна рольова теорія (Н. Гросс, Р. Кан, М. Ван-Селл, Е. Ван-де-Влієрт); когнітивна рольова теорія (Я. Морено, Дж. Роттер, Дж. Келлі, Дж. Мід, Ж. П'яже); теорія символічного інтеракціонізму (Дж. Мід, Ч. Кулі, Г. Блумберг, М. Куні, Т. Шибутані).

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціалізація людини – процес і результат засвоєння й активного відтворення людиною соціального досвіду, в процесі якого формується особистість. Процес соціалізації студента невід'ємний від засвоєння ним соціальних ролей.

Задля з'ясування поняття «роль», доцільно звернутися до когнітивної рольової теорії і теорії символічного інтеракціонізму. Один із напрямків когнітивної теорії започаткував Я. Морено. За Я. Морено, роль - це «синтетичний досвід, у якому об'єднуються особисті, соціальні і культурні елементи» [1, с. 245]. Він вважав, що в онтогенезі рольова гра з'являється разом з наслідуванням ролей інших людей і вона може бути використана як допомога і у навчанні, і у психотерапії. Г. Атей і Дж. Дарлі визначають роль як систему чи набір «компетентностей взаємодії» [2, с.77]. Р. Тернер зазначав: «Роллю ми вважаємо сукупність патернів поведінки, які складають значуще ціле і притаманні людині, яка займає специфічний статус у суспільстві (наприклад, лікаря і батька), неофіційну позицію у міжособистісних стосунках (наприклад, лідера і примиренця), або ототожнює (роль) зі специфічною цінністю у суспільстві (наприклад, чесною людиною або патріотом) [3, с. 316]. Як

бачимо, Р.Г.Тернер підкреслює, що кожна людина поєднує у своїй поведінці виконання як міжособистісних ролей (в нашому випадку – студент як член академічної групи) і специфічний статус, роль як професію (в нашому випадку – студент як майбутній нотаріус, юрисконсульт, адвокат тощо). Отже ролі найчастіше поділяють на соціальні і міжособистісні. В теорії символічного інтеракціонізму їх поділяють на конвенційні (формалізовані, зумовлені позицією людини у соціумі) і міжособистісні (визначаються індивідуальними особливостями учасників соціальної взаємодії).

У сучасних вітчизняних концепціях соціальна роль розглядається як: засіб і модель індивідуальної поведінки, зумовлена соціальним станом, соціальним позицією або соціальним статусом (Л. Буєва, [4, с.46-55]; Г. Зборовський, [5, с.455]) та ін.; функціональна одиниця поведінки, сукупність потреб, уявлень про себе як про суб'єкта ролі (рольової Я-концепції, соціальних умов, які роблять реалізацію цієї ролі можливою (П. Горностай, [6, с. 273]); набір норм, сукупність вимог, схвалюваний зразок поведінки, очікуваний від кожного, хто займає дану позицію (Л. Божович, [7, с. 115]; Д. Майєрс, [8, с. 164]); соціальна функція особистості І. Кон ([9, с. 168-169]; А. Мендра, [10, с. 100]); фіксація певного положення в системі суспільних відносин (Г. Андрєєва [11, с.71]); інтерналізація індивідом суспільних очікувань (О. Радугін [12, с.72]).

Для з'ясування процесуальних аспектів формування професійних ролей необхідно, на наш погляд, проаналізувати особливості становлення, засвоєння, функціонування соціальної ролі.

Г. Андрєєва (1999) вважає, що практично у всіх групових діях учасники виступають у двох якостях: як виконавці безособової соціальної ролі і як неповторні людські особистості. На основі цього автор розглядає поняття «міжособистісна роль» як фіксацію положення людини не у системі суспільних відношень, а у системі лише групових зв'язків, причому не на основі її об'єктивного місця у цій системі, а на основі індивідуальних психологічних особливостей особистості [11, с.74].

На думку Г. Андрєєвої, сама по собі соціальна роль не визначає діяльність і поведінку кожного конкретного її носія в деталях: усе залежить від того, наскільки індивід засвоїть, інтерналізує роль. О. Леонтьєв (1999) відзначає, що інтерналізована роль розглядається як внутрішнє визначення індивідом свого соціального стану, його ставлення до цього положення і обов'язків, які з нього випливають [13, с. 185], ступінь ідентифікації особистості із заданими їй нормами і вимогами. Акт інтерналізації визначається цілою низкою індивідуальних психологічних особливостей кожного конкретного носія даної ролі, тому суспільні відносини, хоча і є за своєю суттю безособовими відносинами, у дійсності у своєму конкретному прояві набувають певного «особистісного забарвлення». Залишаючись особистостями в системі безособових суспільних відносин, люди неминуче вступають у взаємодію, спілкування, де їхні індивідуальні характеристики неминуче виявляються. Тому кожна соціальна роль не означає абсолютної заданості шаблонів поведінки, вона завжди лишає деякий «діапазон можливостей» для свого виконавця, що можна умовно назвати певним «стилем виконання ролі» [14, с.71-72]. Саме цей діапазон є основою для побудови усередині системи безособових суспільних відносин другого ряду відносин, тобто стосунків - міжособистісних.

При такому розмежуванні соціальні ролі розуміються як безособові і стандартизовані, які побудовані на основі прав і обов'язків, та несуть безпосереднє суспільне навантаження і мають зміст і значення для соціальної системи в цілому, що, на наш погляд, по суті тотожне поняттю соціальний статус. Міжособистісні ж ролі породжуються міжособистісними стосунками, що регулюються на емоційному рівні і визначаються індивідуальними особливостями людини.

Зазначене розмежування змісту міжособистісних ролей і ролей соціальних є цілком виправданим, проте при докладному аналізі процесуальних аспектів формування і взаємодії цих ролей потребує деяких уточнень.

У своїй монографії «Особистість і роль» П. Горностай розвиток особистості розглядає як рольовий розвиток, рольову соціалізація, яка характеризується автором як діалектична єдність процесів соціалізації (засвоєння ролей, заперечення індивідного, переходу від індивіду до особистості) й індивідуалізації (розвитку рольової автономії, незалежності від ролі, заперечення соціально-загального, перехід від особистості до індивідуальності) [6, с.138-139]. Розкриваючи надалі послідовну зміну етапів рольової соціалізації особистості, автор не виокремлює в них міжособистісні і соціальні ролі, а користується більш складною класифікацією, однак описаний ним процес взаємовпливу різних ролей дає нам право твердити, що міжособистісні ролі і ролі соціальні перебувають у діалектичному зв'язку – опановані і органічні для особистості міжособистісні ролі спонукають до опанування чи уникання тих чи інших соціальних ролей, а соціальні в свою чергу забарвлюються опанованими і звичними міжособистісними.

На нашу думку, взаємозумовленість міжособистісних і соціальних ролей, до останніх відноситься і професія, особливо яскраво проявляється на етапі професіоналізації особистості, в юнацькому віці, в період навчання у вищому навчальному закладі. На етапі адаптації до нової групи, нових умов навчання студент в межах своєї навчальної групи та інших груп демонструє поведінку, яка відтворює його індивідуальний минулий досвід пристосування до соціального середовища (групи). Такий досвід може бути як конструктивним, позитивним, так і неконструктивним, негативним. Між тим, від нього залежать подальші успіхи у опануванні спеціальністю.

Не дивлячись на те, що поняття соціальної ролі існує близько 70-ти років, різноманітні підходи до його інтерпретації обговорюються дотепер, проте вони розкривають здебільшого механізми становлення і розвитку ролей, але не дають відповіді щодо можливостей їх цілеспрямованого формування на етапі професіоналізації, не конкретизують зміст цих етапів. особливості становлення, засвоєння, функціонування соціальної ролі.

Завдання психолого-педагогічної підготовки на початковому етапі полягає у створенні умов, які б сприяли адаптації, гармонізації міжособистісних стосунків, знімали б суперечності між уявлюваними, суб'єктивними та виконуваними міжособистісними ролями студентів, формували б ключові компетентності, зокрема міжособистісну рольову компетентність як ключову соціальну компетентність.

У рамках експерієнтально-рольового підходу ми будемо спиратися на морфологію ролі, яка включає рольову задачу (ціль, що необхідно досягти в проблемній ситуації); рольову програму (педагогічну систему цілеспрямованих, упорядкованих дій, запропоновану викладачем); рольові дії (засоби досягнення цілі); рольову свободу (можливе і неприпустиме при виконанні ролі); рольовий настрій (психоемоційний стан, що відповідає ситуації взаємодії); рольову стратегію (власну програму студента опанування системою ролей); рольову компетентність (знання про умови дій).

В процесі психолого-педагогічної підготовки студенти набувають спочатку ключових рольових компетентностей, а потім, на їх основі – професійно-рольових компетентностей.

Міжособистісну роль ми розглядаємо як засіб і модель індивідуальної поведінки, зумовлені соціальною позицією, статусом у групі й минулим досвідом адаптації до соціального середовища, існуючою рольовою компетентністю.

Відповідно, ключова рольова компетентність - це компетентність міжособистісного спілкування студентів у групі, яка включає гармонійну рольову самореалізацію студента з метою подолання рольового дефіциту і забезпечення адаптації до нових умов навчання у ВНЗ. Її можна розглядати як базову психолого-педагогічну компетентність і одну із цілей психолого-педагогічної підготовки. Компонентами ключової рольової компетентності

виступають: соціальний інтелект та самоприйняття, адекватна самооцінка, здатність до децентрації - емпатії і рефлексії, здатність оцінювати ролі очікування інших. Програма соціально-психологічного тренінгу для першокурсників включає: рольову задачу, рольову програму, рольові дії, рольову свободу, рольовий настрій, рольову стратегію, рольову компетентність.

В результаті набуття міжособистісної рольової компетентності як ключової компетентності, у студентів – майбутніх юристів змінюється система відносин, ставлень, що охоплюють сутнісні характеристики їх соціально-психологічного розвитку: до себе, оточуючого світу, навчання у вищому навчальному закладі, до однокласників, інших людей, тобто формуються усі компоненти особистісної спрямованості як атрибуту особистості.

На основі міжособистісної рольової компетентності формується й процесуальна складова спрямованості: когнітивний компонент (наявність психолого-педагогічних знань, потреба їх поповнювати, потреба у самопізнанні і саморозвитку відповідно вимогам професійної діяльності); емоційно-оцінювальний (позитивне ставлення до психолого-педагогічної підготовки); практичний, поведінковий (активність у оволодінні системою професійних ролей, зокрема психолого-педагогічними ролями як професійно важливими для обраних юридичних професій-ролей).

Досягнутий рівень міжособистісної рольової компетентності впливає і на процес опанування студентами майбутніми юристами професійних ролей, в якості яких ми розглядаємо ролі прокурора, юрисконсульта, адвоката, судді і нотаріуса.

Професійна роль – це модель індивідуальної поведінки, зумовлена насамперед приписами як набором норм, сукупності вимог до професії, окрім того – інтерналізацією індивідом суспільних очікувань.

В межах однієї професійної ролі можна виокремити ще декілька, які становлять рольовий репертуар професії як ролі. Кожна із розглянутих нами юридичних професій, тобто професійна роль містить дві складові, ми назвали їх – професійно необхідні ролі, тобто зумовлені приписами щодо юридичної компетентності правознавця і – професійно важливі ролі, у яких інтерналізуються суспільні очікування щодо психолого-педагогічної компетентності представника тієї чи іншої юридичної професії. Сукупність ролей, які складають кожен професію, можна розглядати як рольову систему.

Подаємо їх співвідношення у вигляді таблиці.

Таблиця 1

Рольова система юридичних професій

Професійна роль (професія)	Професійно-необхідна роль (юридична)	Професійно-важливі ролі (психолого-педагогічні)
Прокурор	забезпечувач законності	організатор, мотиватор, оратор, дослідник
Юрисконсульт	забезпечувач юридичного супроводження господарської та іншої діяльності організації	організатор, консультант, оратор
Адвокат	безпосередній забезпечувач юридичних послуг	консультант, оратор, діагност, мотиватор
Суддя	здійснювач правосуддя	мотиватор, дослідник
Нотаріус	посвідчувач юридичних фактів	дослідник, діагност

Професійно-рольову компетентність ми будемо розглядати як здатність оперативно володіти різними професійними ролями як комплексами професійно важливих ролей, що їх складають.

Їх сукупність можна розглядати як спеціальну, професійну компетентність. Компонентами професійно-рольової компетентності виступає широта діапазону (репертуару) професійно

важливих ролей; глибина діапазону (репертуару) цих ролей, які у різному сполученні складають конкретну професійну роль; мобільність у зміні ролей – швидкість їх урізноманітнення, вміння усвідомлювати свої переваги і обмеження щодо опанування окремими ролями, вміння зосереджуватися на преференційованих ролях і вдосконалюватися в них або гармонійно розвивати увесь репертуар ролей, які складають у різних комбінаціях професійні ролі, уникаючи при цьому професійно-рольових конфліктів ще на етапі навчання у ВНЗ.

На основі професійної рольової компетентності формується полірольова професійна спрямованість яку поряд із міжособистісною рольовою компетентністю ми розглядаємо як одну із цілей психолого-педагогічної підготовки.

Полірольову професійна спрямованість ми розглядаємо як психолого-педагогічний досвід опанування професійними ролями, який є синтезом знань про окремі юридичні професії, відповідність власних психолого-педагогічних властивостей вимогам конкретної професії, мотивації до набуття якомога ширшого і глибшого діапазону професійно-рольової компетентності і рольової поведінки, яка забезпечує студентам опанування преференційованими професійними ролями і рекомендованими професійними ролями, а також професійними ролями, які потребують кардинальних особистісних змін

Полірольова професійна спрямованість – це інтегральна і генералізована якість особистості професіонала. Її змістом виступає сукупність стійких мотивів, які зорієнтовують професіонала на опанування якомога широкого, глибокого та мобільного репертуару професійних ролей і які є відносно незалежними від поточного моменту. Характеризується професійними інтересами, нахилами, потребами й ідеалами особистості, які виражають її світогляд і забезпечують єдність переконань і практичних професійних дій і виступають компонентами полірольової професійної спрямованості.

Психолого-педагогічна полірольова професійна спрямованість студента – майбутнього юриста пов'язана з оволодіння ним досвіду опанування професійно важливих ролей, які складають психолого-педагогічний зміст професійних ролей як юридичних професій. У її структурі, як і у структурі компетентностей, можна виокремити когнітивний, мотиваційний, практичний компоненти.

Цей висновок важливий для концепції побудови структури психолого-педагогічної підготовки, оскільки надає можливість розпочинати навчання з практичної апробації наявного, в тому числі буденного педагогічного і психологічного досвіду студентів і в залежності від його змісту для кожної особистості студента надавати йому наукового характеру, тобто «прирошувати» до буденного досвіду опанування основ педагогіки та психології за допомогою ігрових, рольових технологій навчання.

Перебудова структури психолого-педагогічної підготовки відповідно до експеріментально-рольового підходу і формування полірольової професійної зорієнтованості майбутніх юристів потребує оновлення змісту такої підготовки.

Адже в процесі професійної педагогічної підготовки важливо не тільки дізнатися про існування різноманітних позицій у сукупній ролі юриста, але і прийняти, засвоїти, програти їх, із метою осмислення професійної діяльності, що надає можливість для визначення індивідуальних стратегій корекції набутої полірольової професійної компетентності і вдосконалення їх, що сприятиме формуванню полірольової професійної спрямованості.

Висновки. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів повинна надавати студентам можливість набути психолого-педагогічної компетентності у професійній діяльності, яка може розглядатися як система професійних ролей юриста.

Готовність до виконання професійних ролей майбутніми юристами формується в процесі їх психолого-педагогічної підготовки протягом кількох етапів, на кожному з яких визначається і реалізується рольові задачі; рольові програми; рольові дії; рольова свобода; рольовий настрій; рольові стратегії; рольова компетентність.

В процесі психолого-педагогічної підготовки студенти набувають спочатку ключових рольових компетентностей, а потім, на їх основі – професійно-рольових компетентностей.

Міжособистісну роль визначено як засіб і модель індивідуальної поведінки, зумовлені соціальною позицією, статусом у групі й минулим досвідом адаптації до соціального середовища, існуючою рольовою компетентністю.

Ключова рольова компетентність - це компетентність міжособистісного спілкування студентів у групі, яка включає гармонійну рольову самореалізацію студента з метою подолання рольового дефіциту і забезпечення адаптації до нових

Професійну роль визначено як модель індивідуальної поведінки, зумовлену приписами як набором норм, сукупності вимог до професії, а також - інтерналізацією індивідом суспільних очікувань.

Кожна із юридичних професій – прокурор, юрисконсульт, адвокат, суддя, нотаріус та інші розглянуті як професійні ролі, які складаються із професійно необхідних (власне юридичних) і професійно важливих – (психолого-педагогічних), значущість останніх має різний рівень залежно від змісту основної професійної діяльності, тобто професійної ролі.

Професійно-рольову компетентність розглянуто як здатність оперативного володіти різними професійними ролями як комплексами професійно важливих ролей, що їх складають.

На основі набутих компетентностей формуються особистісна і процесуальна складові полірольової професійної спрямованості майбутніх юристів як інтегральної і генералізованої якості особистості професіонала, яка має когнітивний, мотиваційний і практичний компоненти.

Індивідуальні стратегії корекції полірольової професійної компетентності – предмет окремого дослідження, результати якого отримані автором і будуть висвітлені у наступних його публікаціях.

Література:

1. Морено Я. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Пер. с англ. А.Боковинова / Я.Морено – М.: Академический проект, 2001. – 384 с.
2. Ickes W., Knowles E.S. (Eds.) Personality, roles and social behavior. – N. Y., etc.: Springer, 1982.- 362 p.
3. Turner R.H. Role change //Annual review of Sociology. – 1990, Vol. 16. - P. 87-110.
4. Буюева Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П.Буюева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
5. Зборовский Г.Е. Общая социология : курс лекций./Г.Е.Зборовский – Ин-т упр. и экономики; Рос. Гос. Проф.-пед. ун-т. –т Екатеринбург, 1997. – 600 с.
6. Горностай П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности./П.П.Горностай – К.:Интерпресс ЛТД, 2007.– 317 с.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте : Психологические исследования / Л.И.Божович ; Акад пед. наук СССР. – М., 1968. – 464 с.
8. Майерс Д. Социальная психология : учебник / Д.Майерс, пер. с англ. В.Гаврилов (и др.) – 6-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 752 с. – (Мастера психологии)
9. Кон И.С. Люди и роли / И.С.Кон / Новый мир. – 1970. - № 12. – С. 168-172.
10. Мендра А. Основы социологии : учеб. пособие для вузов. /А.Мендра, пер. с фр. – М.: Nota Bene, 2000. – 344с.
11. Андреева Г.М. Социальная психология : учеб. для высш. шк. /Г.М.Андреева– М.: Аспект-Пресс, 2000. – 376 с.
12. Психология и педагогика : учеб. пособие для вузов / сост и отв. Ред. А.А.Радугин. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: Центр, 1999. – 254 с. – (Alma Mater)
13. Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие для студентов вуза по специальности «Психология»/А.А.Леонтьев – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с. – (Психология для студента).
14. Руденский Е.В. Социальная психология : курс лекций./Е.В.Руденский - М.: ИНФРА – М.; Новосибирск : Новосиб. гос. акад. экономики и управления, 1997. – 224 с.

У статті відображені особливості психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів до виконання професійних ролей, дані визначення понять: міжособистісна роль, професійна роль, міжособистісна рольова компетентність, полірольова професійна компетентність, полірольова професійна спрямованість.

В статті отражены особенности психолого-педагогической подготовки будущих юристов к исполнению профессиональных ролей, даны определения понятий: межличностная роль, профессиональная роль, межличностная рольовая компетентность, полиролевая профессиональная компетентность, полиролевая профессиональная направленность.

The article reflects the speciality of the psychological and pedagogical preparing of future lawyers to the fulfillment of the professional roles, the interpersonal role, the professional roles, the interpersonal role competency, the the professional role competency, the polyrole professional direction have been describes.

УДК 378.147: 37.012
ББК 74.202

Г.В. Красильникова, С.Р. Красильников
м. Хмельницький, Україна

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Нині в Україні відбувається модернізація освітньої галузі. Вітчизняна освітня галузь обрала шлях кардинальних реформ, входження до європейського освітнянського простору, поліпшення якості освіти в рамках болонського процесу [1, с.234].

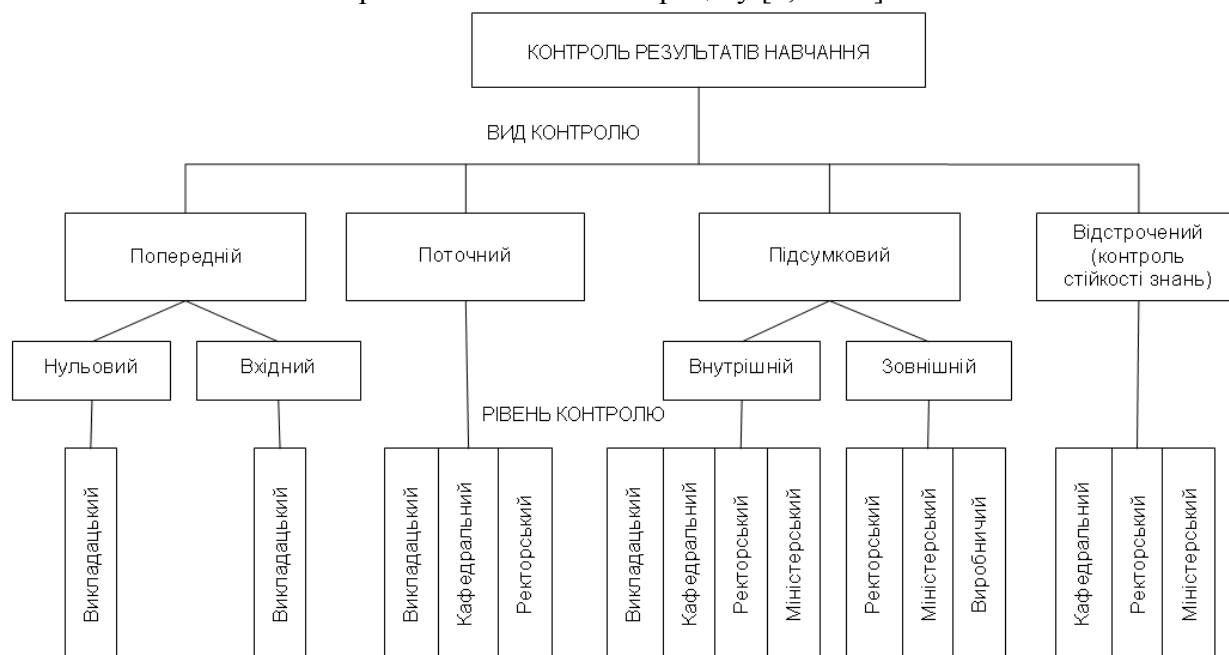


Рис. 1. Система контролю результатів навчання студентів у ВНЗ

Ефективне управління якістю освіти можна здійснювати шляхом налагодження системи моніторингу. На якість освіти у вищому навчальному закладі (ВНЗ) впливає багато чинників: якість державних освітніх стандартів; зміст освітніх програм; рівень і якість довузівської підготовки абітурієнтів; кваліфікація педагогічних кадрів; матеріальна база навчального закладу; соціальна захищеність співробітників і студентів; зовнішньоекономічні умови; морально – психологічний клімат тощо. Поряд із цим достовірність результатів навчання залежить від чіткості налагодженої системи контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів.

Контроль завжди був важливою складовою дидактики навчання. Як свідчить практичний досвід, спроби виключити контроль частково чи повністю з навчального процесу призводять до зниження якості навчання. Від його правильної організації залежить ефективність управління навчально-виховним процесом і якість підготовки фахівців. Система контролю результатів навчання студентів у ВНЗ подана на рис.1.

Однак, як свідчать дослідження сучасних дидактів, ефективність проведення традиційних усних і письмових іспитів не така вже й висока (рис.2) [2, с.10-12].

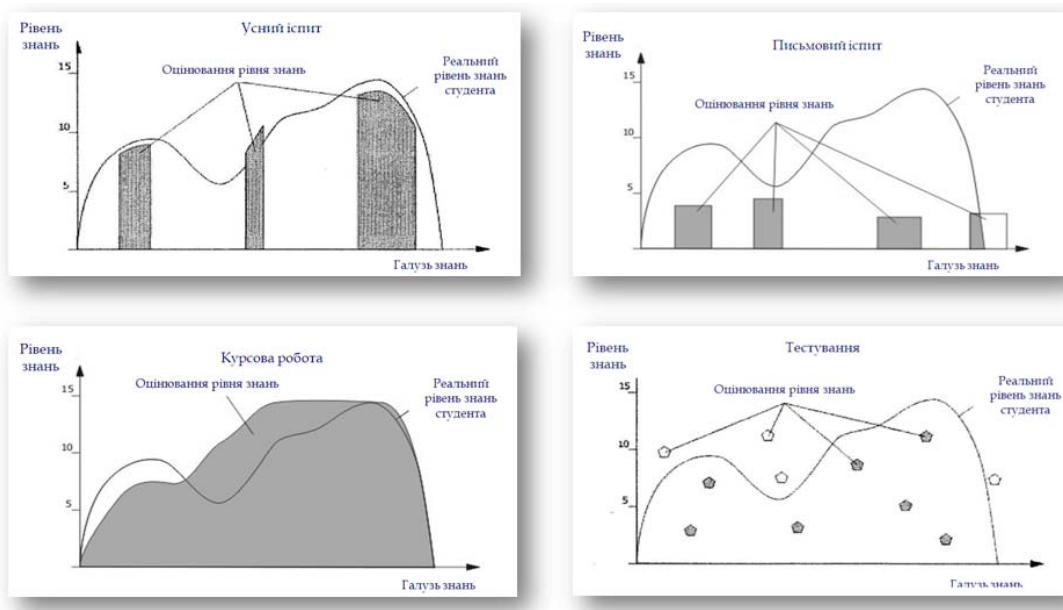


Рис.2. Порівняльний аналіз ефективності проведення підсумкового семестрового контролю традиційними формами

Процес модернізації існуючої системи контролю в Хмельницькому університеті розпочався з упровадження кредитно-модульних технологій навчання та системи перезарахування кредитів ЄКТС (Європейська кредитно-трансферна система) на виконання Наказу МОНУ №48 від 23.01.2004 року.

Згідно з цим наказом в університеті була запроваджена модульна технологія навчання. Модульна технологія навчання, як правило, супроводжується рейтинговою системою оцінювання результатів навчальної діяльності студентів. Рейтингова система оцінювання передбачає визначення якості роботи студента та рівня здобутих протягом навчання вмінь і знань, що передбачає оцінювання в балах усіх результатів, досягнутих під час поточного, модульного та семестрового підсумкового контролю. Практика поєднання модульних технологій навчання і рейтингової технології оцінювання рівня засвоєння навчального матеріалу, яку застосовують з 70-х років XX століття у західноєвропейських і східно-атлантичній системах вищої освіти, здобула назву модульно-рейтинговою технології, має певні переваги і демонструє високі результати освіти.

Використання модульно-рейтингової технології навчання в нашому університеті призвело до зміни типового графіка навчального процесу (рис.3).

Рис. 3. Типовий графік навчального процесу у Хмельницькому національному університеті

[illegible]

Як видно на графіку (рис.4) на зміну традиційним екзаменаційним сесіям запроваджена безсесійна форма організації навчального процесу. Вивільнені тижні підсумкового семестрового контролю використовуються в нашому університеті для організації самостійної роботи студента та ліквідації поточної академічної заборгованості у семестрі. Безсесійна форма організації навчального процесу використовується не тільки у нашому навчальному закладі, вона запроваджена у багатьох зарубіжних і таких провідних вітчизняних навчальних закладах як Національному університеті «Львівська політехніка», Харківському національному університеті радіоелектроніки [3, с.10].

При такій системі навчання студентів акцент переноситься на організацію і проведення різноманітних поточних видів контролю з використанням інноваційних методів і технологій навчання у семестрі (рис.5).

У разі рейтингового оцінювання результатів вивчення дисципліни потрібно встановити співвідношення теоретичної і практичної частин курсу, їх черговість, зміст і форми поточного контролю, а також розробити загально-організаційну структуру вивчення дисципліни за модульно-рейтинговою технологією. Приклад оцінювання видів робіт однієї з навчальних дисциплін наведено у табл. 1.

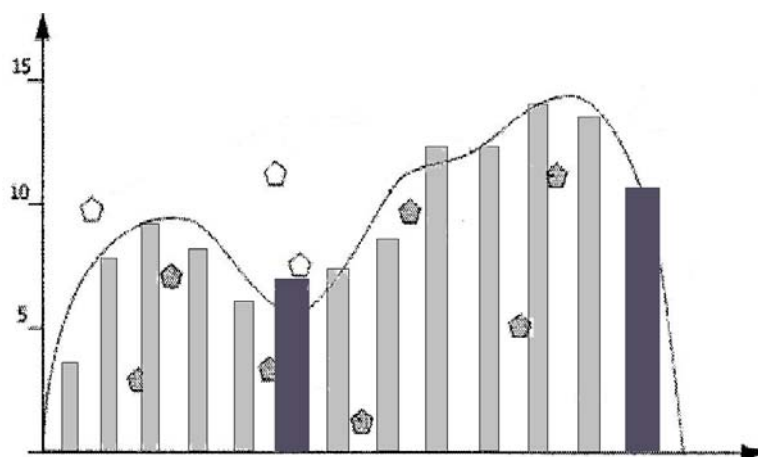


Рис.5. Графічна інтерпретація ефективності проведення поточного контролю з використанням різних форм і методів в умовах модульно-рейтингової технології навчання

При цьому кожному виду навчальної роботи відповідно до робочого плану дисципліни надається ваговий коефіцієнт залежно від ступеня його значущості у підготовці фахівця в межах цієї дисципліни. Сума всіх вагових коефіцієнтів з дисципліни складає одиницю. Як видно на слайді на підсумковий контроль з дисципліни не виділено вагового коефіцієнту, а відповідно і часу на його проведення. Отже, підсумкова оцінка буде визначена як сума добутків середньоарифметичних балів з усіх поточних оцінок за вітчизняною шкалою та вагових коефіцієнтів для кожного виду навчальної роботи згідно з робочим планом дисципліни, обрахована до другого знаку після коми.

Таблиця 1

Приклад оцінювання видів навчальної роботи студентів з дисципліни

	Аудиторні заняття та контрольні заходи		Самостійна робота студента	Підсумковий контроль
	Практичні роботи	Тестовий контроль	Виконання інд. завдання	залік/іспит
	1-4	1	0,2	
БК:	0,6	0,2		

Примітка: БК- ваговий коефіцієнт

Студент одержує інформацію про всі види робіт, що плануються у семестрі і їх форми контролю за допомогою спеціального документа – опису дисципліни.

Одним із ускладнень, з яким зіткнулись навчальні заклади при виконанні Наказу МОНУ №48 від 23.01.2004 року «Про впровадження педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу», є встановлення співвідношення шкал оцінювання: ЄКТС та вітчизняної (табл.2), а саме диференціація вітчизняних оціночних суджень «добре» на оцінки ЄКТС - В та С, «задовільно» на - D та E, «незадовільно» на - FX та F. Використання 100-бальної системи оцінювання навчальних досягнень студентів, яку запропонувало Міністерство освіти і науки України, ускладнювало процес об'єктивного оцінювання у зв'язку з необхідністю присудження балів за різні види навчальних робіт та диференціації суми балів за різні ступені виконання цих видів робіт студентом.

Отже, нині в Хмельницькому національному університеті прийнята модель контрольно-оцінювальної системи навчальних досягнень, що базується на таких основних елементах: навчальні параметри, структура знаннєвих компонентів дисципліни, критерії, шкала оцінювання, інтервальна шкала переходу до оцінок ЄКТС, форми підсумкового і поточного контролю. Відповідно запроваджене співвідношення вітчизняної шкали оцінювання та ЄКТС, яке дозволяє об'єктивно оцінити результати навчальних досягнень студентів через інтервальну шкалу переходу (табл.2).

При цьому всі поточні результати навчання студента оцінюються викладачем за вітчизняною чотирибальною шкалою. Аналогічних висновків щодо доцільності використання єдиної вітчизняної шкали оцінювання поточних результатів навчання студентів дійшли й інші учасники педагогічного експерименту, зокрема, педагогічний колектив економічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка [4] . За даними [5] у переважній більшості навчальних закладів Європи фактично використовуються національні шкали оцінок, а використання шкали ЄКТС є доволі обмеженим.

Таблиця 2

Співвідношення вітчизняної 4-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень студентів і шкали ЄКТС, запроваджене у ХНУ

Оцінка ЄКТС	Інтервальна шкала переходу		Вітчизняна оцінка
A	4,75-5,00	5	ВІДМІННО - глибоке і повне опанування навчального матеріалу і виявлення відповідних умінь та навиків
B	4,25-4,74	4	ДОБРЕ - повне знання навчального матеріалу з кількома незначними помилками
C	3,75-4,24 *	4	ДОБРЕ - в загальному правильна відповідь з двома-трьома суттєвими помилками
D	3,25-3,74	3	ЗАДОВІЛЬНО - неповне опанування програмного матеріалу, але достатнє для практичної діяльності за професією
E	2,75-3,24	3	ЗАДОВІЛЬНО - неповне опанування програмного матеріалу, що задовольняє мінімальні критерії оцінювання
FX	2,00 -2,74	2	НЕЗАДОВІЛЬНО - безсистемність одержаних знань і неможливість продовжити навчання без додаткових знань з дисципліни
F	0,00-1,99	2	НЕЗАДОВІЛЬНО - необхідна серйозна подальша робота і повторне вивчення дисципліни

Практика використання інноваційних технологій навчання на всіх етапах навчального процесу, в тому числі і на етапі проведення контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів, дозволила підвищити якість навчання студентів в університеті (рис.6).



Рис. 6. Результати навчальних досягнень студентів у розрізі факультетів за підсумками осіннього семестру 2009-2010 н.р

Висновки. Перевірка ефективності запровадженої контрольно-оцінювальної системи навчальних досягнень студентів упродовж 2005-2010 років в університеті дозволяє стверджувати про очевидні переваги такого підходу:

- підвищується якість підготовки фахівців з усіх напрямів і спеціальностей як денної так і заочної та дистанційної форм навчання в університеті;
- поліпшується самоорганізація студентів, систематизується їхня розумова праця, краще використовуються тактичні та стратегічні компоненти і мотиви, технологічні основи та матеріальні стимули навчання;
- зникає одночасне використання різних систем оцінювання у вітчизняній вищій школі, процес контролю базується на добре відомій викладачам чотирибальній шкалі оцінювання; зменшується час на процедури оцінювання і підведення підсумків з дисципліни;
- використання інтегральної шкали переходу дозволяє гармонізувати вітчизняну шкалу оцінювання та шкалу ЄКТС; без додаткових зусиль і витрат часу фіксувати результати навчання студентів за прийнятою Болонською декларацією шкалою ЄКТС та видавати додаток до диплому європейського зразка, що значно розширить можливості працевлаштування молодого фахівця на європейському ринку праці.

Література:

1. Król Roman, Proces Boloński wyznacznikiem rozważań o nauczycielu akademickim edukacji jutra, Дидактика Професійної Школи, Збірник наукових праць, Випуск 4, Київ-Хмельницький 2006, с. 234-240.
2. Зорин С. Ф. Разработка автоматизированной системы контроля знаний студентов по дисциплине «Экономика предприятия». МГВМИ, 2007 – 36 с.
3. Бондаренко М. Харківський національний університет радіоелектроніки: ми працюємо для майбутнього // Вища школа. – 2009. – №5 – С.3–20.
4. Економічна освіта в класичному університеті / за ред. В.Д. Базилевича // Вища школа. – 2007. – № 6 – 152 с.
5. Довідник користувача Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС) / за ред. Бабіна І.І. – Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2009. -128 с.

Стаття присвячена проблемі забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі. Використання модульно-рейтингової технології навчання та шкали ЄКТС дозволяє об'єктивно оцінити результати навчальних досягнень студентів ВНЗ в умовах входження вітчизняної освіти до європейського освітнього простору.

Ключові слова: *якість освіти, система моніторингу якості, контроль і оцінювання знань, традиційні методи і форми контролю знань, модульно-рейтингова технологія навчання, інноваційні методи контролю навчальних досягнень студентів.*

Статья посвящена проблеме обеспечения качества образования в высшем учебном заведении. Использование модульно-рейтинговой технологии обучения и шкалы ЕКТС обеспечивает объективное оценивание результатов учебных достижений студентов ВУЗа в условиях вхождения отечественного образования в единое образовательное пространство.

This article is devoted to the problem of quality assurance of education in higher school. The usage of moderating technology and ECT System admits the objective evaluation of students' educational achievements in higher education in the process of national education ingoing into the European Educational Area.

УДК 378:2441.2

Т.В. Красько
м. Київ, Україна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ
ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ В
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ
ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

Стратегічні цілі державної політики в галузі освіти, створення в Україні нових демократичних інститутів, становлення системи цінностей, яка інтегрує традиційні ідеали української культури та європейські цінності прав і свобод особистості, нове переосмислення і засвоєння потенціалу української гуманітарної культури зумовлюють формування нового підходу до навчання та виховання студентської молоді.

Нова вітчизняна система функціонування вищого закладу освіти спирається не тільки на національну ідею і ґрунтується на етнічних засадах, а й орієнтується на полікультурне виховання, яке лежить в основі сучасної концепції глобальної освіти, а відтак, і Болонського процесу. Її провідні положення – пріоритет загальнолюдських цінностей, формування планетарного мислення особистості. Навчально-виховну систему ми розглядаємо як сукупність підсистем (навчально-методичної, науково-методичної, управлінської, кадрової, матеріально-технічної) та закономірно побудованих, динамічно взаємопов'язаних компонентів (мети, завдань, змісту, методів, засобів, форм, факторів, результатів), яка породжує цілісну особистість громадянина – патріота України (уособлення поєднання інтелектуального потенціалу, духовності, життєвої компетентності, високого професіоналізму – як фахівця, і як людини з яскраво вираженою національно-громадянською позицією та диспозицією), формує її ціннісні орієнтації, стиль життя, досвід цивілізованої правової поведінки. За рахунок взаємозв'язків підсистем і компонентів навчально-виховна система стає динамічною, успішно функціонує і розвивається.

Задачі удосконалення освіти, узгодження її цілей з соціально-економічними умовами життя, що кардинально змінюються, сприяють формуванню нетрадиційних підходів до змісту і, як наслідок, до розробки нових форм і методів адекватних освітніх програм. Потужними додатковими стимуляторами цього є всеохоплююча інформатизація суспільства, його інтернаціоналізація, прогнозовані потреби ринку праці. Це повною мірою стосується економічної освіти і, насамперед, інформаційних технологій, які за соціальною універсальністю застосування набувають фундаментальності компонентів загальної економічної освіти і таким чином сприяють цілісному розвитку особистості.

У контексті загальноєвропейських підходів до побудови вітчизняної системи освіти особливої актуальності набуває проблема сумісності систем вищої освіти для полегшення мобільності студентів і викладачів, що підвищить якість освіти, допоможе молоді

працевлаштуватися в іншій країні або здобути загальновизнану кваліфікацію чи науковий ступінь. Аспекти створення європейського освітнього простору досліджують Е. Барблан, М. Ван дер Венде, М. Квіск, Р. Проді, К. Таух, Г. Хауг та ін.

Проблеми та перспективи інтеграції України в освітній простір європейських країн, переваги та ризики, пов'язані з реформуванням вищої освіти, досліджуються у працях вітчизняних науковців. Зокрема, аспекти національної ідентифікації у контексті глобалізаційних процесів аналізують В. Бондар, О. Вишневський, О. Дем'янчук, К. Корсак, В. Кремень; нормативно-правового забезпечення освітніх реформ – В. Кремень, С. Ніколаєнко; структурного реформування вищої освіти – Я. Болюбаш, М. Головатий, С. Гунько, М. Євтух, В. Журавський, М. Згуровський, А. Колот, М. Степко; модернізації економічної освіти – О. Романовським; сутності кредитно-модульної системи – Ю. Рудавський, П. Сікорський, О. Спирін; науково-методичного забезпечення навчального процесу – В. Буряк, В. Грубінко; розвитку гармонійної, творчої особистості в системі сучасної освіти – Т. Левченко, Е. Лузік; посилення ролі студентства в умовах інноваційної технології навчання – В. Бондар, С. Сидоренко.

Метою розвитку системи економічної освіти є інтенсивне накопичення соціально-економічних знань і оптимізація їх використання як головного потенційно необмеженого ресурсу розвитку українського суспільства і його соціально орієнтованої економіки [4].

Отже, необхідно створити таку систему економічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечуватиме підготовку фахівців, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних і гуманістичних засадах, реалізовувати економічну політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовуватиметься на розвиток і самореалізацію особистості, задоволення її потреб, а також потреби бути конкурентоспроможною на ринку праці.

Функціонування сучасної вищої економічної освіти ґрунтується на збереженні досягнень і традицій національної вищої економічної школи, інтеграції системи вищої економічної освіти у світовий освітній простір, державній підтримці підготовки кадрів з вищою економічною освітою для забезпечення потреб ринку праці, розширенні доступу до якісної вищої освіти та мобільності студентів, забезпеченні працевлаштування випускників. Ключовим завданням є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання, уміння та навички випускників, що повинні бути застосовані та використані на користь держави. ВЗО мають орієнтуватися на кінцевий результат: знання, уміння та навички випускників, що повинні бути застосовані та використані на користь держави.

Виходячи із зазначених стратегій ми визначаємо наступні завдання у галузі вищої економічної освіти, що ґрунтуються на вимогах і принципах Болонської декларації: створення умов для самореалізації особи як економічно активного члена суспільства, здатного свідомо долучатися до економічного життя країни; задоволення потреб суспільства і держави у фахівцях економічного профілю, здатних практично реалізувати стратегію сталого економічного, соціального і духовного розвитку України, для забезпечення високого рівня життя народу; забезпечення мобільності студентів та викладачів; виховання у майбутніх фахівців цілісного соціально-економічного світосприйняття і сучасного наукового світогляду, формування свідомості членів суспільства на основі системного економічного мислення, що створює для них можливості опановувати знання, вміння та навички економічної діяльності; нарощування потенціалу професорсько-викладацького складу та підвищення його соціального статусу; розвиток економічної науки у ВЗО як основи забезпечення постійного оновлення змісту, підвищення якості навчання в освітніх установах різних форм власності; вдосконалення управління і організаційно-економічного механізму функціонування навчальних закладів освіти; інтеграція вітчизняної вищої професійної економічної освіти у європейський освітній простір; упровадження європейської системи заліку знань, розвиток критеріїв і методології оцінки якості викладання; забезпечення

приєднання до Болонського процесу, у тому числі за рахунок узгодження змісту навчання, розвитку співробітництва навчальних закладів, схем мобільності, інтеграції програм навчання, технологій тренінгу і наукових досліджень; розроблення системи зіставлення кваліфікації вітчизняних фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів і кваліфікації фахівців європейських країн; залучення роботодавців до соціального партнерства в організації професійної економічної освіти для задоволення потреб ринку праці; створення умов для соціального партнерства учасників навчального процесу; відповідність якості вітчизняної економічної освіти вимогам міжнародного ринку праці; забезпечення безперервності економічної освіти на основі інтеграційних процесів як у системі «Освіта – наука – виробництво», так і в системі зв'язків міжнародного співробітництва [4].

Виконання цих завдань можливе тільки за умови створення у вищих навчальних закладах відповідного рівня матеріального, кадрового, науково-методичного та інформаційного забезпечення. Тому основним змістом діяльності вищих закладів освіти економічного профілю є створення інноваційного освітньо-виховного середовища, що передбачає:

- зміну організації і змісту освіти з метою інтеграції у світовий освітній і науковий простір;
- оптимізацію кадрового забезпечення;
- комплексне вдосконалення професійної майстерності викладачів через опанування інноваційними і дослідно-експериментальними видами діяльності;
- створення матеріально-технічних умов та рівня інформаційного забезпечення, сприятливого для успішного вирішення завдань із надання якісної освіти на рівні європейських вимог [2].

Одним із ключових напрямів розвитку економічної освіти є підвищення якості навчання через залучення до навчального процесу новітніх освітніх технологій та розвитку педагогічної майстерності.

Для цього передбачається запровадити в процес підготовки економістів такі активні методи навчання, як ділові, рольові ігри, семінари-дискусії, колоквіуми, ситуаційні вправи (кейси); розробити і впровадити сучасні дистанційні технології навчання із застосуванням комп'ютерних мереж для всіх форм навчання; створити систему узагальнення та поширення досвіду використання сучасних методик навчання; сприяти інформатизації навчального процесу та розвитку дистанційних технологій навчання.

Розвиток інформатизації має втілюватися у поетапному наповненні електронних мереж університетів управлінськими програмами з певного виду діяльності та у створенні інтерактивних комплексів навчально-методичного забезпечення кожної з дисциплін, які вивчаються студентами, і їх розміщенням на веб-сторінці університету з метою оптимізації самостійної роботи студентів та здійснення дистанційної освіти, впровадження комп'ютерних тестових систем вступного випробування абітурієнтів, поточної, підсумкової та державної атестації [2].

В Україні поступово відбувається становлення широкоформатного інформаційного суспільства, в якому головними продуктами виробництва будуть інформація і знання. Визначальними рисами такого суспільства є зростання ролі інформації та знань у житті суспільства; збільшення частки інформаційних комунікацій, продуктів і послуг у валовому внутрішньому продукті; створення глобального інформаційного простору, що забезпечує ефективну інформаційну взаємодію людей, їхній доступ до світових інформаційних ресурсів, задоволення потреб в інформаційних продуктах і послугах.

Персональний комп'ютер остаточно стане робочим інструментом на всіх етапах їхньої діяльності. Ці обставини визначають необхідність навчання економістів використанню комп'ютерних технологій у практично орієнтованих галузях. Інформаційна культура вимагає від

студента особливого стилю мислення, який забезпечує йому соціальну адаптацію до змін і гарантує гідне місце в інформаційному суспільстві. При цьому в побудові процесу навчання провідну роль повинні відігравати цілі навчання, а використання комп'ютера повинно розглядатись як засіб досягнення мети. При впровадженні інформаційних технологій у навчальний процес необхідно дотримуватись принципу розумного консерватизму і наступності. Адже комп'ютер у навчальному процесі не є заміником педагога, а лише засобом розширення можливостей оволодіння новими знаннями. У будь-якій освітній інновації викладач завжди має відігравати ключову роль. Високий рівень викладання може бути забезпечений лише за умови вмілого поєднання традиційних і нових засобів та методів навчання.

Використання інформаційних технологій у сучасній професійній підготовці економістів можна розглядати в двох напрямках. По-перше, як засіб інтенсифікації процесу навчання з усіх дисциплін, передбачених Державним стандартом. Найважливішим компонентом цього напрямку має стати професійно спрямоване наповнення курсів «Інформатика». Як наслідок, студенти повинні оволодіти комплексом інформаційних умінь, які дозволять працювати у високотехнічному суспільстві: вміти користуватись комп'ютером, інформаційними ресурсами, сучасними програмними засобами; користуватись пошуковими системами і каталогами; цілеспрямовано знаходити потрібну інформацію; зберігати і використовувати знайдену інформацію; переробляти і надавати інформацію.

Тобто повинні бути вироблені уміння організації пошуку інформації для використання в своїй діяльності і взаємодії з одержаною інформацією. Оволодіння цими уміннями піднімають студента на більш високий рівень інформаційних та інтелектуальних можливостей.

По-друге, навчання використанню комп'ютерних технологій для вирішення спеціалізованих професійних задач відповідно до знань, одержаних при вивченні загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін. Метою професійної підготовки економістів є не детальне застосування конкретних програм, а загальний огляд, порівняльні характеристики переваг і недоліків різноманітних комп'ютерних технологій [3].

Інформаційні технології навчання впливають на зміст і методи навчання, надають у користування учасників навчального процесу нові технічні засоби навчання і викладання. За цих умов широкого розповсюдження набули інформаційні технології в формі комп'ютерних довідково-правових видань на відміну від традиційних науково-довідкових видань: довідників, каталогів тощо.

Провідна ідея, яку повинні засвоїти викладачі і студенти при навчанні з використанням комп'ютерних інформаційних технологій полягає в умінні пошуку, використання й аналізу даних. Використання комп'ютерних засобів і методів зумовлене метою підготовки фахівців до професійної діяльності. Сутність професійної підготовки майбутніх економістів полягає в оволодінні методами вирішення професійних завдань за допомогою інформаційних технологій, у розвитку інтуїції та професійного чуття. Такі професійні якості завжди цінувались у фахівцях, а нині їхня роль у зв'язку з упровадженням комп'ютерних технологій ще більше зросла, тому необхідно навчити їх творчо використовувати інформацію для прийняття рішень з урахуванням економічних, а також моральних і естетичних аспектів у процесі професійної діяльності.

Якість професійної підготовки у вищій школі знаходиться у прямій залежності від рівня впровадження педагогічної технології, яка приймається для досягнення поставленої мети. Отже, навчання з використанням інформаційних технологій стає новим освітнім стандартом, який впроваджується на всіх етапах навчання для підвищення якості освіти. Водночас виникає гостра необхідність створення навчально-методичної бази, яка спирається на Державний освітній стандарт і робочі навчальні плани економічного вищого навчального закладу, а також, яка враховує особливості викладання економічних дисциплін.

Практична реалізація навчально-методичної бази з використанням інформаційних технологій передбачає наявність електронних комплексів, що впливають на розвиток студента, а також спрямовані на організацію самостійної дослідницької діяльності студента; варіативність змісту навчання; забезпечують взаємозв'язок « студент – інтерактивне середовище»; підвищення творчої активності майбутніх фахівців; аналіз і систематизацію матеріалу, що засвоюється; ефективну підготовку до майбутньої професійної діяльності тощо [1, с.181].

Використання електронних навчальних комплексів, які моделюють діяльність різних об'єктів реального світу, дозволяють не лише розширити теоретичну базу, але й підвищити емпіричність професійних знань майбутнього економіста.

Таким чином, комп'ютерні технології навчання є важливим чинником підвищення якості навчання майбутніх економістів. Вони можуть бути використані на всіх етапах навчального процесу, але ефективність їх застосування безпосередньо залежить від конкретних завдань вивчення циклу дисциплін або професійної підготовки майбутнього економіста в цілому. Використання комп'ютерних технологій навчання вимагає наявності відповідного програмного забезпечення, вільного володіння викладачами і студентами технікою, відведення певної частини робочого часу викладача на розроблення інформаційно-змістовного забезпечення вивчення дисципліни.

Література:

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием ИТО (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. – Воронеж: МОДЕК, 2002. – 352 с.
2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tnpu.edu.ua/php1/include/resurs/kms/14/ukrainian.pdf>
3. Поясок Т.Б. Використання інформаційних технологій в професійній підготовці економістів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nzvdpu/pp/2007_20/text%201-20/vukorustannya%20informaciunux%20texnologiu.pdf
4. Про затвердження Концепції розвитку економічної освіти: за станом на 4 груд. 2003 р. [Електронний ресурс] / Колегія Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: http://www.uazakon.com/documents/date_1q/pg_ibcowi.htm

УДК 37.025.7

Т.Г. Курова
м. Бердянськ, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЕКОНОМІКО-МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Науково-технічний прогрес зумовлює подальше зростання значущості загальної освіченості будь-якої нації, ролі вищої освіти в суспільстві. Найбільш видатні досягнення в економічному розвитку сучасних країн тісно пов'язані з успіхами у сфері вищої освіти.

Зміни соціальних, економічних умов життя України не обминули й систему вищої освіти, що зумовлює розвиток нових підходів у вивченні й осмисленні педагогічного процесу у вищому навчальному закладі.

Інтегральним показником якості в контексті модернізації освіти виступає **компетентність**, яка зазначається не через суму знань і вмінь, а характеризує вміння людини мобілізувати в конкретній ситуації одержані знання й досвід.

Психолого-педагогічні передумови формування освіти на компетентнісній основі активно обговорюються й розробляються в наукових колах (Н. Бібік, О. Локшина,

О. Овчарук, В. Кальней, В. Краєвський, Л. Паращенко, О. Пометун, Д. Равен, О. Савченко, Е. Тоффлер, А. Хуторський, С. Шишаков та ін.).

Актуальним є твердження про те, що при компетентністному підході «навчальна діяльність, періодично здобувається дослідницьким або практично-перетворювальним характером, сама стає предметом засвоєння» [2, с.11].

Звернемо увагу на економіко-математичні компетенції студентів як сукупність взаємозалежних змістовних розділів, знань, умінь, навичок, досвіду економічної діяльності, щоб здійснювати особистісну й соціально-вагому продуктивну діяльність відповідно до об'єктів реальної дійсності.

Для того, щоб більш чітко зрозуміти передумови формування економіко-математичних компетентностей студентів у даній статті розглянемо психолого-педагогічні особливості студентів [5, с.12].

Студентський вік (17-23 роки) охоплює юнацький період, частину дорослого етапу в розвитку і становленні людини. Студент як особистість, що перебуває на конкретній стадії розвитку, може характеризуватися такими вимірами: психологічним (характер, темперамент, воля, здібності); біологічним (фізичні дані, тип вищої нервової діяльності, безумовні рефлексії, інстинкти). Ці чинники детерміновані спадковістю і вродженими задатками; соціальним середовищем (місце в соціумі, національність).

Студентський вік характеризується найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного і соціального розвитку. У цей період найвища швидкість пам'яті, реакції, пластичність у формуванні навичок. В особистості на цьому етапі домінують становлення характеру та інтелекту. Активно розвиваються морально-ціннісні й естетичні почуття. Швидко освоюються соціальні ролі дорослого: громадянські, професійні, економічні, сімейні. Формуються і закріплюються схильності, інтереси. Визначаються життєві цілі й прагнення. Досягається високий рівень розвитку фізичних та інтелектуальних сил, активно зростають творчі можливості, збагачується емоційно-чуттєвий зміст, розквітає зовнішня привабливість. Все це часто спричинює дещо ейфорійні, ілюзорні уявлення про невичерпність і безмежність такого стану й приводить до нераціонального, безцільного, безплідного розтрощання фізичних і духовних сил [3, с.49].

Надзвичайно важливо у перші ж дні навчання розкрити перед першокурсниками зміст усіх труднощів, складностей, ілюзій, особливостей, з якими вони можуть зіткнутися. Потрібно навчити вчорашнього школяра самостійно навчатися, конспектувати лекції, готуватися до практичних занять, працювати з першоджерелами, з великими масивами інформації, довідниками, словниками, хрестоматіями.

Для швидкої й оптимальної адаптації студента у вищому навчальному закладі тому, хто цим займається (куратор, декан та його заступники), важливо знати умови життя, інтереси, плани на перспективу першокурсника, мотиви вибору спеціальності, рівень самооцінки, здатність свідомого регулювання поведінки, здібності, схильності, життєвий досвід тощо.

Успішність адаптації студента у вищому навчальному закладі значною мірою залежить від розуміння й уваги до розв'язання цієї проблеми з боку педагогів. Доцільними є такі заходи: зустріч ректора з усіма першокурсниками у перші тижні навчання, щоб дати доброзичливі батьківські поради, настанови і застереження; індивідуальна і групова робота куратора; спеціальні заходи служби психологічної допомоги; увага з боку заступника декана з виховної роботи [4, с.335].

Час навчання у вузі умовно можна поділити на два основних етапи: етап молодших курсів, коли відбувається адаптація молодого студента до навчального закладу, до діяльності в умовах вузу, і етап старших курсів (звичайно починаючи з третього) – етап професійного самовизначення студента як майбутнього фахівця. Найбільш складний – перший етап вузівського періоду. Він пов'язаний з радикальними змінами сформованих звичок, необхідністю міняти й перебудовувати свою повою поведінку й діяльність, «входити» у нові

умови. Оскільки студент ще не бере участь у рішенні реальних завдань, що виникають в умовах виробництва (у тому числі й в умовах економічної практики), та головною й цілком осмисленою його метою стає оволодіння способами й прийомами навчальної діяльності, придбання потрібної системи фундаментальних знань, оволодіння соціальним статусом студента. У студентів молодших курсів ставлення до майбутньої професії не носить ще вираженого характеру й відповідно мало впливає на їхню успішність. Поступово з набуттям професійних знань вони глибше осмислюють професійні тонкощі своєї майбутньої спеціальності, у них формується певне ставлення до майбутньої професійної діяльності. У багатьох із них, що досягли досить високого рівня соціальної зрілості, настає пора вираженого професійного самовизначення. Головними ознаками цього є осмислена й тверда готовність до активної самостійної діяльності з обраної спеціальності, прагнення постійно вдосконалюватися в ній. Поряд із аналізом динаміки професійного самовизначення студента істотну роль для розуміння процесу формування його особистості відіграє аналіз протиріч, властивий студентському віку.

Формування професійного мислення виступає як складова частина системи професійної освіти. Термін «професійне мислення» у практичному та науковому вжитку став використовуватись порівняно недавно, із другої половини ХХ століття, у зв'язку зі значною інтелектуалізацією всієї суспільної праці, викликаній науково-технічною революцією. Поняття «професійне мислення» тлумачиться в двох аспектах: якщо хочуть підкреслити високий професійно-кваліфікаційний рівень фахівця, тут мова йде про особливості мислення, що виражають його «якісний» аспект; якщо хочуть підкреслити особливості мислення, обумовлені характером професійної діяльності, тут мається на увазі предметний аспект. Але найчастіше поняття «професійне мислення» вживається одночасно в обох цих змістах. Так, прийнято говорити про «технічне» мислення інженера, технічного робітника, про «клінічне» мислення лікаря, «просторове» мислення архітектора, «економічне» мислення економіста й менеджерів, «художнє» мислення працівників мистецтва, «математичне» мислення тощо. Маємо на увазі деякі особливості мислення фахівця, що дозволяють йому успішно виконувати професійні завдання на високому рівні майстерності: швидко, точно оригінально вирішувати як ординарні, так і неординарні завдання в певній предметній галузі. Таких фахівців звичайно характеризують як людей творчих у своїй професійній галузі, як людей, які по-особливому розуміють предмет своєї діяльності й здатних до раціоналізаторства, новаторства, відкриття нового [4, с.495].

Поряд із вимогами професійних завдань, які повинен вирішувати фахівець, до нього висувається ще й низка вимог до його загального інтелектуального розвитку, до його здатностей охопити суть проблеми, не обов'язково в професійній галузі, бачити оптимальні способи вирішення цієї проблеми, виходу на практичні завдання, прогнозування.

Такий підхід до професійного інтелекту вимагає від педагогічної психології розробки спеціальних інформаційних моделей для організації професійного навчання, тобто передачі системи професійних знань і організації їхнього засвоєння. З точки зору психології, полягає не у відборі змісту професійної освіти, що є переважною компетенцією педагогічної науки, а в рішенні психологічних проблем формування й функціонування знань. У цьому зв'язку розробляються психологічні основи інформаційної основи навчання, формування системного мислення як здатності бачити предмет вивчення з різних позицій і вирішувати пов'язані з його засвоєнням завдання творчо, самостійно, на рівні орієнтування у всьому комплексі зв'язків і відносин.

Інформаційна основа навчання в системі професійної освіти вимагає розробки й аналізу проблеми психологічних механізмів, що забезпечують суб'єктові навчального процесу засвоєння всього об'єму матеріалу й успішного його використання у своїй майбутній діяльності.

Погоджуючись з Л. Виготським, ідея зв'язку мислення із засвоюваними знаннями, стала однією з основних і ґрунтовних теорій навчання. Цей зв'язок змістовно розкривається через організацію способу засвоєння як специфічної діяльності, «відтворюючої» знання про об'єкт. Спосіб організації пізнавальної діяльності як планомірне дослідження предмета визначає зміст засвоюваних знань про нього, стаючи способом мислення. В основі такого підходу лежить використання **принципу системності**, тобто побудови концептуальної системи, що описує предмет вивчення в рамках класичної схеми системного аналізу. Кожний елемент знань здобуває при цьому своє функціональне значення й зміст тільки в системі, свою «роль» – у цілісності, у зв'язку з іншими елементами. Знання про предмет представляються не в стихійно-описовому вигляді, а розкривають структуру предмета в системному ракурсі, що містить наступні моменти:

- розкриття передумов походження предмета й системи в цілому;
- опис її специфічних властивостей як цілого;
- виділення типу структури, системного зв'язку;
- виділення рівнів будови системи;
- опис своєрідності структур на кожному з рівнів і різноманіття форм існування системи;
- опис системи в «статичі» і «динаміці»;
- виділення головного протиріччя, що лежить в основі розвитку систем основних шаблів її розвитку.

Кожний із названих елементів вносить свій внесок у цілісний теоретичний опис предмета.

Поняття системного аналізу не «засмічують» мовою конкретної науки, вони несуть функцію узагальнення, піднімають на більш високий рівень узагальнень конкретні наукові знання.

Знання при системному способі організації їх засвоєння мають також наступні важливі характеристики:

- усвідомленість, що виражається відношенням до діяльності пізнання як до об'єктивного процесу, що має свої закономірності;
- адекватним вираженням понятійними засобами предмета й методу;
- можливістю використання знань у будь-яких ситуаціях, що забезпечують рішення завдань, що ставляться до даної предметної галузі;
- знання про предмет найбільше повно виражають його як якісно певну систему;
- системне розкриття предмета істотно підвищує світоглядний аспект предметних знань.

Досліджувана система виступає не сама по собі, а в сукупності істотних зв'язків з іншими системами. Пізнавальна діяльність студентів у процесі засвоєння системних знань здобуває рефлексивний характер, оскільки знання стають для них особливим «предметом», що функціонує за своїми власними законами. Засвоєний ними метод придбання, присвоєння знань стає способом організації думки про предмет, виражаючи таке психологічне утворення, як базальні оперативні схеми.

Системне орієнтування в предметі має важливе значення для рішення евристичних завдань, за допомогою яких суб'єкт може передбачати можливий результат і планувати досягнення мети зі значним скороченням шляху до неї. Під творчим завданням звичайно розуміється завдання, спосіб рішення якої суб'єктові невідомий і її рішення звичайно зв'язують із вихідним (ще до початку навчання) рівнем пізнавальної активності, оригінальністю мислення. Усяке завдання представляє об'єкт у системі відносин, їхнє різноманіття й визначає ступінь складності завдання. При цьому «ключове» відношення в нестандартному завданні, як правило, виступає в опосередкованих зв'язках, недоступних

простому пошуку закономірностей. Продуктивність, властивому творчому мисленню, виступає результатом вихованості мислення певним чином досліджувати об'єкт, відображаючи в ньому системні зв'язки й відносини.

У системі професійної освіти виникла об'єктивна необхідність у розробці «моделі фахівця» різних професійних профілів для цілей приведення у відповідність із вимогами змісту їхньої професійної підготовки.

Із цього погляду мають значення дослідження мислення, зокрема економіко-математичного. З 60-х рр. XX ст. ведуться дослідження «економічного мислення». Вони ведуться в професійному аспекті як «особливості оперативного мислення» людини, включеного в керування системами, як особливості «конструкторського мислення», мислення широко профільних фахівців. З іншого боку, проблема економічного мислення ставиться як теоретична проблема «економічного інтелекту» - «особливого виду інтелектуальної діяльності. У дослідженні економічного мислення намітилися два напрямки. Перший – опис зовнішніх проявів економічного мислення, його особливостей, другий – пояснення механізму цих особливостей.

При розгляді особливостей економічного мислення виділяють кілька тенденцій. Перша тенденція – виділення окремих ознак, які характеризують виконання практичної діяльності: самостійність у складанні й розв'язанні практичних завдань, велике кількість розв'язаних завдань, творчий характер їхнього розв'язку, виконання з розумінням функціональних залежностей між процесами й тощо. Друга – пояснення особливостей економічного мислення запасом технічних знань і методом їхнього засвоєння (насамперед значення знань з обліку і аудиту, бухгалтерії, економічної кібернетики). Третя тенденція пов'язує основу технічного мислення з деякими загальними здатностями людини в їхньому прояві при розв'язку економічного завдань, наприклад: багатство понять, здатність комбінувати, міркувати, встановлювати логічні зв'язки, здатності уваги й зосередженості, просторового перетворення об'єктів і ін. Мали місце й спроби зв'язати економічного мислення із властивостями особистості: наявністю економічного інтересів, значимістю економічного мислення для особистості, віковими особливостями особистості.

Економічне мислення фахівця XXI в. являє собою складну системну схему (схема 1), що включає в себе синтез образного та логічного мислення і синтез наукового й практичного мислення. У діяльності економічного сполучаються ці полярні стилі мислення, потрібні рівноправність логічного й образно-інтуїтивного мислення, рівноправність правої й лівої півкуль мозку. Для розвитку образного мислення економіста необхідні мистецтво, культурологічна підготовка.

Економічна діяльність складається з математичної моделі й застосування її для розрахунків тощо. Якщо традиційне проектування відповідає принципам: 1) реалізації проекту, 2) конструктивної цілісності, 3) оптимальності, 4) економічної рентабельності, то для сучасного економіста є актуальні додаткові принципи: мінімізації екологічного збитку; психологічних можливостей людини й створення зручності й безпеки для його роботи; естетичні принципи та інші.

Значні можливості для прискорення і зменшення болісності адаптації, підвищення якості навчання першокурсника містить модульно-рейтингова система, яка дає змогу систематично контролювати й оцінювати хід навчання, своєчасно коригувати упущення і відхилення, підтримувати рівномірне напруження зусиль протягом семестру, уникати стресів і перенапружень сесійної штурмівщини.

Тож, одним з можливих шляхів розвитку економіко-математичного мислення студентів є реалізація компетентнісного підходу з метою набуття студентами математичних компетентностей. Для цього в свою чергу необхідне вдосконалення існуючої методики навчання студентів, яке повинно проводитися з урахуванням таких психолого-педагогічних і методичних вимог:

- враховувати вікові та індивідуальні особливості студентів;
- виділяти в явному вигляді загальні орієнтовні основи діяльності з розв'язування математичних завдань;
- пропонувати модель розумової діяльності студентів з пошуку планів розв'язування завдань і засвоєння способів їх розв'язування з урахуванням конкретних умов аудиторії.

Схема 1



Тому, професійний склад знань повинен мати загальну форму теоретичного знання про об'єкт і універсально орієнтуватися в різних професійних задачах.

Формування системної орієнтації в предметі професійної діяльності відкриває специфіку предмета і є головною психологічною основою професійної освіти.

Література:

1. Бібік Н.М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Бібік Н.М., Єрмаков І.Г., Овчарук О.В. – К.: Плеяда, 2005. – 120с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / Вітвицька С.С. — Київ: Центр навчальної літератури. – 384 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи / Під ред. Овчарук О.В. – К.: К.І.С., 2004. –112 с.
4. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Под.ред. М.В.Буланова-Топоркова. — Ростов на Дону: Феникс, 2002. — 544 с.
5. Раков С.А. Формування математичних компетентностей вчителя математики на основі дослідницького підходу з використанням інформаційних технологій: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – К., 2005. – 47 с.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2.– с. 58 – 64.

В роботі розглядаються психологічні особливості студентського віку. Розглянуто педагогічні передумови формування економіко-математичного мислення студентів економічних спеціальностей. Побудована модель економіко-математичного мислення і діяльності.

Ключові слова: психологічні особливості студентського віку, економіко-математичне мислення, професійне мислення, професійна освіта.

В работе рассматриваются психологические особенности студенческого возраста, педагогические предпосылки формирования экономико-математического мышления студентов экономических специальностей. Построена модель экономико-математического мышления и деятельности.

Ключевые слова: психологические особенности студенческого возраста, экономико-математическое мышление, профессиональное мышление, профессиональное образование.

In the article there have been examined psychological features of student age, pedagogical pre-conditions of forming of economically-mathematical thought of students of economic specialties. The model of economically-mathematical thought and activity has been built.

Keywords: psychological features of student age, economically-mathematical thought, professional thought, trade education.

УДК 37.08
ББК 74.56

С.М. Кустовський
м. Хмельницький, Україна

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Постановка проблеми. Проблема формування творчості у процесі підготовки майбутніх педагогів нині є досить актуальною. Розвиток творчої особистості майбутнього педагога одночасно забезпечує не тільки ефективне досягнення практичних, навчальних і розвиваючих цілей, але й містить значні можливості для підтримки мотивації навчально-пізнавальної діяльності тих, кого навчають. Окрім цього, педагог, який творчо підходить до вирішення професійних завдань, здатний не лише відповідно до програми подати навчальний матеріал, але й зробити його цікавим, що суттєво підсилює мотивацію навчально-пізнавальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування і розвиток творчості майбутніх педагогів є питанням не новим. Останнім часом воно є предметом досліджень багатьох дослідників у галузі педагогіки як в Україні, так і за кордоном. Так, наприклад, можна назвати російських науковців Є. Баловленкова, М. Бельську, А. Вербицького, П. Кулагіна, Г. Селевка та багатьох інших, які досліджували методи та прийоми розвитку творчості під час підготовки майбутніх педагогів. Серед вітчизняних дослідників цього питання можна виділити Л. Барановську, Е. Гапон, Р. Гуревича, І. Козловську, Є. Нор, О. Пехоту, Є. Полат, Л. Романишину, М. Сметанського, М. Фоміну та інших. Проте, питання залишається відкритим, тому що з розвитком педагогічної думки виникають інші, більш нові підходи до формування творчої особистості майбутніх педагогів, які повинні враховуватися і ретельно досліджуватися. Кожна методика викладання привносить щось нове у питання формування творчої особистості майбутніх педагогів.

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є аналіз сучасних методів і прийомів, що сприяють розвитку творчої особистості студентів педагогічних ВНЗ. Основними завданнями нашої статті є розглянути існуючі методи та прийоми дидактики вищої школи та проаналізувати, яким чином вони можуть допомогти у формуванні та розвитку творчості майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з Державною національною програмою «Освіта («Україна XXI століття») сучасна педагогіка визначає потребу перегляду усталених підходів до змісту, методів і форм навчання [6].

Науковцем Ю. Бабанським виділялися три великі підгрупи методів навчання, які ми відносимо до традиційних [11, с. 386].

Відповідно до характеру пізнавальної діяльності студентів у засвоєнні змісту освіти виділяють методи пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові та дослідницькі. Мова йде про класифікацію методів навчання на основі їх внутрішньої психологічної сторони, домінуюче місце в якій займає концепція І. Лернера та М. Скаткіна [3, с.167]. Підкреслимо, що внутрішня психологічна сторона методів навчання є складним психолого-педагогічним синтезом різних психологічних процесів (відчуття і сприймання, пам'яті і мислення, емоцій, уваги і волі суб'єкта тощо) з метою і змістом навчання.

Окрім традиційних, у практиці педагогіки вищої школи останнім часом застосовуються й інші методи навчання, які називаються нетрадиційними. Серед них певної уваги заслуговують так звані «активні» методи навчання. Особливістю є спонукання студента та викладача до активності, обов'язкову взаємодію в процесі навчання студентів між собою чи з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу [10, с.3].

Є. Литвиненко та В. Рибальський виділяють сім основних методів активного навчання: ділова гра, розігрування ролей, аналіз конкретних ситуацій, ігрове проектування та проблемна лекція [10, с.4]. Методи активного навчання використовуються для тренування та розвитку творчого мислення студентів, формування в них відповідних практичних умінь і навичок. Вони стимулюють і підвищують інтерес до занять, активізують і загострюють сприймання навчального матеріалу.

Ділова гра включає ігрове моделювання та розподіл ролей між учасниками гри; наявність загальної мети всього колективу, досягнення якої забезпечується взаємодією учасників гри, підпорядкуванням їхніх різнобічних інтересів загальній меті, реалізації творчого потенціалу учасників гри.

Розігрування ролей є простішим методом порівняно з діловою грою і потребує менших затрат часу та засобів на розробку та впровадження. Взаємодія учасників ігрового заняття може здійснюватися, зокрема, у вигляді дискусій творчого характеру.

Аналізу конкретних ситуацій як нетрадиційного методу навчання властиві: наявність складної задачі чи проблеми, формулювання викладачем контрольних запитань з даної проблеми, обговорення можливих варіантів її вирішення. Цей метод мобілізує творчий потенціал студентів для вирішення нестандартних професійних задач, пошуку нетрадиційних моделей діяльності тощо.

Що стосується методу ігрового проектування, то під час його використання відсутнє наперед відоме вирішення поставленої перед студентами задачі. На відміну від методу аналізу ситуацій, процес проектно-конструкторського вироблення варіантів вирішення, їх захисту та обговорення може тривати кілька тижнів. Це є оптимальним методом формування та розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів, тому що під час застосування його від студента вимагається пошук індивідуальних шляхів вирішення поставленої задачі, що сприяє активізації творчих здібностей останнього.

Проектна методика відрізняється кооперативним характером виконання завдань під час роботи над проектом. Діяльність, що при цьому здійснюється, є по своїй суті креативною та орієнтованою на особистість майбутнього педагога. Вона припускає високий рівень індивідуальної та колективної відповідальності за виконання кожного завдання проекту. Спільна робота групи студентів над проектом невід'ємна від активної комунікативної взаємодії останніх. Проектна методика є однією з форм організації дослідницької пізнавальної діяльності, під час якої студенти займають активну суб'єктивну позицію. Тема

проекту може бути пов'язана з певною предметною галузю або носити міждисциплінарний характер. При виборі теми проекту викладач повинен орієнтуватися на інтереси та потреби студентів, їхні можливості й особисту значимість майбутньої роботи, практичну значимість результату роботи над проектом. Виконаний проект може бути представлений у самих різних формах: стаття, рекомендації, альбом, колаж тощо. Різноманітними є форми презентації проекту: доповідь, конференція, конкурс, свято, спектакль. Головним результатом роботи над проектом є актуалізація наявних і здобуття нових знань, навичок і умінь й їхнє творче застосування в нових умовах.

Проблемна лекція чи проблемний метод навчання сприяють формуванню та розвитку творчої особистості майбутнього педагога у процесі професійної підготовки. Проблемною є лекція чи заняття, що містять у собі проблемні, дискусійні твердження, варіанти вирішення яких досягаються обов'язковим обговоренням їх усіма присутніми. Цьому передують монологи викладача, в якому він вводить слухачів у проблему, вказує на можливі підходи до її аналізу шляхом співставлення різних факторів та теорій і знайомить з деякими умовами та прецедентами її розв'язання, створюючи тим самим підґрунтя для проблематизації зовнішнього діалогу.

Для вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів створюється педагогічна студія. О. Залекер та Н. Щуркова, які займалися методикою організації педагогічної студії, зосереджують свою увагу на трьох основних методах навчання: ілюстративному, методу «повсякденної аналогії» та на вправах, покликаних формувати необхідні педагогічні вміння творчого характеру [10].

В. Гриньова, С. Золотухіна, В. Лозова вважають диспут, дискусію, мозкову атаку, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, рольові та ділові ігри активними методами навчання у педагогіці вищої школи [11, с.63]. Методом «мозкової атаки», вони називають «спосіб колективного продукування ідей, який формує вміння зосереджувати увагу на якійсь вузькій меті» [9, с.66]. Під час мозкової атаки студенти працюють як «генератори ідей», при цьому вони не стримуються необхідністю обґрунтування своїх позицій і позбавлені критики, адже за цих умов немає «начальників» і «підлеглих», є лише експерти в кожній групі студентів, які фіксують, оцінюють і вибирають кращі ідеї.

Як метод розвитку творчості особистості майбутнього фахівця О. Глузман розглядає «тьюторські» заняття. Кожне з них «включає в себе три-чотири форми навчальної роботи: дискусію щодо змісту вивчених першоджерел, аналіз педагогічних ситуацій, вирішення проблемно-педагогічних задач, рольову та ділову гру» [5].

Нетрадиційні методи реалізуються, як правило, після вивчення певної теми, виконуючи функції навчального контролю. Такі заняття проходять у незвичній, нетрадиційній обстановці. Подібна зміна звичної обстановки доцільна, оскільки вона створює атмосферу творчості під час підведення підсумків зробленої роботи, знімає психічний бар'єр, що виникає через страх зробити помилку. Нетрадиційні методи реалізуються з неодмінним використанням засобів слухової і зорової наочності. На таких заняттях вдається досягти різних цілей методичного, педагогічного й психологічного характеру, які можна охарактеризувати в такий спосіб:

- здійснюється контроль знань, навичок та умінь студентів з певної теми;
- забезпечується ділова, робоча атмосфера, серйозне ставлення студентів до заняття.

До методів навчання, у процесі яких проявляється та оцінюється індивідуальна діяльність студентів, формується та розвивається їхній творчий потенціал відносимо позааудиторну діяльність. Як висловлюються В. Володько та Т. Іванова, «самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів виявляється тим характерним видом навчання, який найповніше відображає загальні риси творчої діяльності. Вона детермінується метою, усвідомленою студентами, визначеними мотивами, реалізується за допомогою самостійних

дій, які вимагають розумових, вольових або фізичних зусиль і завершується конкретними результатами» [2, с.56].

Методи навчання у практиці педагогіки вищих навчальних закладів не тільки впливають на якість професійної підготовки студентів, але вони є першоджерелом цієї якості, формують і розвивають творчі риси характеру майбутнього педагога. Огляд літератури щодо фахової підготовки, розвитку творчої особистості студентів, формування його морального потенціалу та психолого-педагогічної підготовки, зокрема, дають нам змогу простежити частоту використання тих чи інших методів протягом всього навчання на сучасному етапі [13, с.167-173; 4, с.164-168; 12, с.39-44; 7, с.29-38; 5, с.228-229; 8].

Методично змістовні заняття пропонують М. Солдатенко та Б. Сусь [12, с.41-43]. Починаючи з V семестру, студенти вивчають дисципліни психолого-педагогічного циклу, більше уваги приділяється методам навчання на проблемному (аналітичному) рівні. У студентів розвиваються уявлення про творчий характер професійно-педагогічної діяльності, з'являється можливість застосувати набуті знання на практиці та закріпити їх. На евристичному (пошуковому) рівні основна увага студентів під час VII-VIII семестрів навчання акцентується на опануванні навичок досліджень. Цей етап є переходом від досліджень загально-педагогічного характеру до дидактико-методичних; студенти знайомляться з загальною методологією та комплексом методик, а також застосовують свої знання на практиці. На науково-дослідницькому рівні, що охоплює IX-X семестри, має місце комплексна дослідницька робота з педагогіки, психології, фахової методики. Студент повинен мати добре розвинуті професійно-педагогічні вміння для проведення дослідно-експериментальної роботи в конкретному навчальному закладі. На цьому етапі перевагу надають тим методам навчання, в яких у більшій мірі проявляється та оцінюється індивідуальна творча діяльність студентів.

У процесі формування та розвитку творчих здібностей студентів повинен відбуватися постійний пошук, мета якого – знайти нові форми й прийоми, що дозволяють злити в єдиний процес роботу з розвитку й виховання студентів на всіх етапах навчання. Колективу викладачів доцільно реалізовувати концепцію, що припускає необхідність забезпечення студентів міцними знаннями матеріалу програми з одночасним здійсненням різноаспектного розвитку й формування творчої особистості, врахуванням його індивідуальних здатностей і можливостей. Шляхи та способи реалізації цих принципів повинні бути творчими, нетрадиційними і ефективними.

Висновки: Існує багато методів організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів, проте не всі вони здатні формувати та розвивати творчий потенціал студентів. Серед методів, що найбільше підходять для формування творчої особистості майбутнього педагога ми можемо назвати нетрадиційні методи, як такі, що спрямовуються на застосування вмінь творчо та нестандартно вирішувати професійні задачі, застосування знань, умінь і навичок набутих під час навчання; фантазії та таланту студентів.

До подальших напрямів дослідження ми відносимо розробку власної методики формування та розвитку творчої особистості майбутнього педагога на основі існуючих технологій, методів і прийомів навчання.

Література:

1. Алексюк О.М. Загальні методи навчання в школі / О. М. Алексюк. – К. : Знання, 1981. – 206 с.
2. Володько В. М. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність як один з методів розвитку творчих здібностей студентів. Вища і середня педагогічна освіта / В. М. Володько, Т. В. Іванова. – К. : Либідь, 1993. – 84 с.
3. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – Рівне : Волпрес. – 286 с.
4. Гашимова В. Х. Деякі аспекти розвитку творчої особистості майбутнього вчителя / В. Х. Гашимова // Педагогіка і психологія. –1996. – № 3. – С. 164-168.

5. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование : опыт системного исследования / А. В. Глузман. – К. : А.С.К., 1997. – 307 с.
6. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») // Освіта / [б. а.]. – 1993. – № 44, 45, 46. – 38 с.
7. Кондрашова Л. В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Л. В. Кондрашова. – К. – Одесса : Черноморец, 1988. – 159 с.
8. Концепція підготовки педагога в умовах університету та її методичне забезпечення: Матеріали доповідей і повідомлень науково-методичної конференції 26-28 березня, 1991р. / [б. а.]. – Ужгород : Добронь, 1991. – 131 с.
9. Лозова В. І. Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін / В. І. Лозова, С. Т. Золотухіна, В. М. Гриньова // Вища і середня педагогічна освіта. – 1989. – № 14. – С. 63-68.
10. Методические рекомендации по классификации методов активного обучения / [б. а.]. – К. : КГПИ, 1982. – 15 с.
11. Педагогика [под. ред. Ю. К. Бабанского] / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1988. – 486 с.
12. Солдатенко М. М. Самостійна пізнавальна діяльність як найважливіша умова формування спеціаліста / М. М. Солдатенко, Б. А. Сусь // Вища і середня освіта. – 1994. – № 7. – С. 39-44.
13. Явоненко О. Ф. Комплексний підхід до розв'язування проблем фахової підготовки студентів педвузу / О. Ф. Явоненко, В. Ф. Савченко // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 167-173.

У статті піднімаються проблеми існування різноманітних методів навчання у вищій школі, аналізуються традиційні та нетрадиційні методи навчання, можливості їх використання для формування та розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів.

Ключові слова: метод навчання, творчість, ділова гра, проблемна лекція, проектна методика, аналіз конкретних ситуацій, метод розвитку творчості особистості.

Данная статья поднимает проблемы существования различных методов обучения в высшей школе. В статье анализируются традиционные и нетрадиционные методы обучения, возможности их использования для формирования и развития творческого потенциала будущих педагогов.

This article raises the problem of existence of very great number of methods of teaching. It analyses the possibility of their use in the process of forming and developing the creative abilities of the future teachers.

УДК 37.036
ББК 74.200.54

О.М. Кутова
м. Київ, Україна

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Психологи і педагоги стверджують, що в основі будь-якої діяльності лежить *готовність* людини до її здійснення. Так, А. Прангашвілі відзначає, що «істотною загальнопсихологічною особливістю діяльності є її виникнення на підставі *готовності* до певної форми реагування – установа, ні одна діяльність не розпочинається з «пустого місця».

Аналіз літератури з проблеми *готовності* до діяльності, засвідчив, що перші фундаментальні дослідження цього питання здійснили Д. Узнадзе і колектив грузинських учених-психологів, який він очолював. У своїх роботах науковець дав визначення цього поняття «готовність суб'єкта до дії» і визначення умов її виникнення. На підставі проведених досліджень Д. Узнадзе зробив висновок, що «у випадку наявності якоїсь потреби і ситуації її задоволення у суб'єкта виникає специфічний стан, який можна характеризувати як *готовність*, як установку його до здійснення певної діяльності, направленої на задоволення його актуальної потреби» [8, с.170].

Подальший розвиток проблема *готовності* до певної діяльності набула у працях А. Ковальова, Н. Левітова, К. Платонова, А. Пуні, М. Дьяченко Л. Кандибовича, П. Чаматі, О. Отич, О. Ярошенко та інших.

Готовність, як наголошує О. Отич, є результатом і показником якості підготовки і реалізується та перевіряється у діяльності [6, с.73].

Учені встановили, що *готовність* залежить від індивідуальних властивостей особистості, типу вищої нервової діяльності і зовнішніх умов. Серйозний висновок щодо цього питання зробив також Н. Левітов, зазначивши, що поряд із психологічним аспектом існує педагогічний аспект *готовності* до діяльності, в поняття якого він включає систему знань, умінь, навичок, необхідних людині для здійснення певної діяльності [9, с. 37].

Аналізуючи наукову літературу з даної проблеми можна зробити висновок: а) *готовність* людини до діяльності є складним багатоструктурним утворенням, яке промовисто виражає рівень відповідності даної особистості вимогам певної діяльності;

б) наявність *готовності* – обов’язкова умова існування діяльності;

в) *готовність* до конкретного виду діяльності має специфічні особливості, обумовлені характером цієї діяльності;

г) проблема *готовності* до діяльності не обмежується рамками теорії, а має безпосередньо практичне значення;

д) існування в єдності і взаємозв’язку психологічного і педагогічного аспектів *готовності* є підставою вважати, що ця проблема – психологічно-педагогічна [9, с. 41-42].

Тому під *готовністю* вчителя до використання технологій естетичного виховання учнів ми розуміємо інтегровану особистісну якість, що характеризується емоційно-ціннісним ставленням вчителя до виховання школярів, використовуючи технології естетичного виховання, стійкою професійною спрямованістю на їх здійснення, наявністю необхідних психолого-педагогічних, естетико-культурологічних і методичних знань. Здатність до самостійного поповнення знань про технології естетичного виховання учнів, а також сформованість умінь і навичок застосування технологій естетичного виховання для формування їхньої особистості.

Зміст і структура *готовності* до діяльності достатньо широко описується у роботах М. Дьяченка і Л. Кандибовича. Провідними її компонентами вони називають *мотиваційний, пізнавальний, емоційний*. Готовність до того чи іншого виду діяльності вчені визначають як «доцільність вияву особистості, що включає її переконання, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, настанови, налаштованість на певну поведінку» [1, с.4]. Автори зосереджують свою увагу також на двох головних підходах до проблеми готовності, які склалися в науці, – функціональному і особистісному. Основу першого підходу складають вивчення тих психічних функцій, які забезпечують досягнення нових результатів діяльності. Другому підходу характерно розгляд психологічної готовності у взаємозв’язку з особистісними передумовами до успішної діяльності, особливо такими як знання і уявлення про особливості діяльності, володіння засобами і прийомами її здійснення [9, с. 39].

Узагальнення результатів психологічних досліджень свідчить про дві форми прояву готовності, які здобули назву *тимчасової і довготривалої готовності*. *Тимчасова готовність* є внутрішньою налаштованістю на певну поведінку, мобілізованість усіх сил на активні, спрямовані дії і міститься у розумінні завдань та бажанні добитися успіху. *Довготривала готовність* характерна раніше придбаними знаннями, уміннями, навичками, якостями і мотивами діяльності. На думку М. Дьяченко і Л. Кандибович ці два види готовності знаходяться в єдності, що сприяє підвищенню їх дієвості, а також визначає продуктивність довготривалої готовності в даних конкретних ситуаціях.

Психологічний аспект готовності до діяльності характеризується єдністю трьох рівнів психічного відображення: *емоційного, інтелектуального і вольового*. Оскільки, поняття готовності до діяльності почало вивчатися психологами, то в сучасний час воно активно

досліджується як психологами так і педагогами. Педагогічна наука привертає увагу значною частиною праць з проблеми готовності до конкретних видів діяльності.

Варто відзначити, що поряд із дослідженням загальних питань готовності до конкретних видів діяльності, в педагогіці помітна тенденція вивчення окремих її сторін.

Накопичення вітчизняної психолого-педагогічної науки матеріалами з проблеми готовності до діяльності засвідчують своєчасне рішення питання готовності вчителів до використання технологій естетичного виховання учнів. Своє завдання ми бачимо в усвідомленні результатів психологічних досліджень і в розкритті на їх основі суті професійно-практичної сторони готовності вчителя до використання технологій естетичного виховання учнів.

У намаганні визначити сутність готовності вчителя до використання технологій естетичного виховання учнів ми виходимо із даних аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми готовності до діяльності, особливостей засвоєння технологій естетичного виховання школярів як конкретного виду професійної діяльності учителів, результатів попереднього вивчення використання технологій естетичного виховання учнів у шкільній практиці. Педагогічна *готовність* учителя до використання технологій естетичного виховання учнів полягає в умінні оптимально знаходити і добирати технології естетичного виховання учнів, які формують у школярів здатність сприймати, розуміти, відчувати прекрасне в оточуючому їх просторі і відтворювати прекрасне у власному житті.

Одночасно вчитель на своїх уроках, позакласних заходах, індивідуальних бесідах ненав'язливо має навчити вихованців розпізнавати добро і зло, формувати у школярів здатність протистояти руйнівним впливам, захищати від них. Реалізації цього сприяють, на нашу думку, технології естетичного виховання учнів: «технологія створення естетичного поля» [3, с.23], «технологія естетизації пізнавального середовища» [3, с.28], «педагогічна технологія мистецької гри» [4, с.204], педагогічна технологія виховання мистецтвом [4, с.24], технологія виховання казкою [4, с.124], педагогічна технологія драматичної творчості [4, с.171] та інші. Безперечно, реалізувати актуальні завдання естетичного виховання при використанні технологій естетичного виховання учнів у сучасних умовах може педагог, який має відповідну професійну підготовку і є естетично грамотною особистістю [5, с.98].

Готовність учителя до використання технологій естетичного виховання учнів як особистісно значуща його якість включає в себе стійке прагнення до постійного вивчення та використання технологій естетичного виховання учнів, глибокого психолого-педагогічного знання цієї проблеми, уміння виділити і творчо застосовувати головну ідею технологій естетичного виховання учнів на практиці, що відповідає індивідуальній властивості кожного педагогічного працівника.

У процесі дослідження було встановлено, що готовність педагогічних працівників до використання технологій естетичного виховання учнів можна виразити з допомогою трьох важливих компонентів: *мотиваційного, змістовного і процесуального* (див схему 1). Розглянемо зміст кожного з них.

Першоосновою здійснення будь-якої діяльності є мотиви. Про це писали вчені: Л. Божович, Л. Виготський, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші. На думку А. Леонтьєва поняття діяльності тісно пов'язане з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває: «немотивована» діяльність – це діяльність не позбавлена мотивів, а діяльність із суб'єктивно чи об'єктивно прихованим мотивом [2, с.104].

Отже, мотиваційний компонент готовності є найважливішим компонентом готовності педагогічного працівника до використання технологій естетичного виховання учнів. Завдяки його існуванню, відбувається усвідомлення суспільної і особистої значущості використання, виникає у педагогічних працівників *потреба* застосовувати у вихованні естетичні технології. Мотиваційну сферу готовності до використання технологій естетичного виховання учнів

складають потреби вчителя у здійсненні цієї діяльності і форми їх конкретизації: інтереси, цілі, прагнення.

Схема 1

Компоненти готовності вчителя до використання технологій естетичного виховання учнів



Підтвердженням того, що потреби є джерелом виникнення і розвитку мотивів, служать дослідження Г. Ананьєва, Л. Божович, Л. Кікнадзе, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе та інших учених. Так, А. Леонтьєв вважає, що *мотив* – це форма прояву *потреби*, яка означає «те об'єктивне, у чому ця *потреба* конкретизується в даних умовах і на що направляється діяльність» [2, с.104]. Д. Кікнадзе відзначає, що мотив «припускає в якості своєї глибинної основи певну потребу, незалежно від того, є вона матеріальною чи духовною. Відомо, що в психіці людини потреби знаходять суб'єктивне вираження у вигляді бажань, прагнень, захоплень, цілей. Кожна із цих форм усвідомлення *потреб* при певних умовах перетворюється в *мотив* [9, с.44].

Досліджуючи мотиви навчально-виховної діяльності школярів Л. Божович, Н. Морозова, Л. Славина прийшли до висновку, що для її здійснення однієї соціальної мотивації без інтересу до навчання недостатньо. Ми розділяємо думку вчених і вважаємо, що обов'язковим елементом використання технологій естетичного виховання учнів як конкретного виду пізнавальної діяльності вчителів повинен виступати їхній *інтерес* до даної проблеми. Наявність такого інтересу служить головною психологічною передумовою позитивного ставлення до застосування технологій естетичного виховання учнів. *Інтерес* є також емоційним виявом *потреби*, визначає коло предметів і явищ, на яких сконцетрована увага особистості і які потім стануть метою її діяльності. На думку В. М'ясищева в інтересі «синтезуються пізнавальна потреба і потреба в діяльності».

Таким чином, головними складовими мотиваційного компоненту готовності учителів до використання технологій естетичного виховання учнів є потреби та інтереси, які направлені на всебічне вивчення і активне застосування технологій естетичного виховання учнів. У практичній діяльності учителя вони конкретизуються у вигляді мотивів різного ступеню усвідомлення і виявлення.

Спостереження свідчать, що лише ґрунтовні психолого-педагогічні знання, уміння і навички педагогічної праці дозволяють успішно здійснити на практиці використання технологій естетичного виховання учнів. Тому психолого-педагогічні і методичні знання є важливим елементом *змістовного компоненту готовності* учителів до використання технологій естетичного виховання учнів.

Педагогічні працівники школи успішно застосовують технології естетичного виховання учнів, коли вони знають про них і в достатній мірі забезпечені необхідними матеріалами.

Тому наступною складовою *змістовного компоненту* є обізнаність учителів з технологіями естетичного виховання учнів. Якщо вчитель добре знає естетичні технології області, міста, школи, то йому не важко вибрати їх виходячи із власних потреб і втілювати у педагогічну практику.

Усвідомити сутність технологій естетичного виховання учнів, побачити структуру, відокремити в них спільне від специфічного, об'єктивні моменти від суб'єктивних учитель може тільки при наявності *змістовного компоненту*.

Отже, *змістовний компонент* готовності вчителів до використання технологій естетичного виховання учнів складають: психолого-педагогічні знання з даного питання, знання технологій естетичного виховання учнів педагогічними працівниками, засвоєння технологій, що дозволяють їх застосувати у навчально-виховному процесі. На практиці, ще недостатньо вчителі втілюють у життя технології естетичного виховання учнів, тому що мало уваги приділяється цій проблемі як вищими навчальними закладами, так і в системі методичної роботи школи. Ось чому так важлива наявність у складі *готовності* вчителів до використання технологій естетичного виховання учнів *процесуального компоненту*.

Головним елементом *процесуального компоненту* готовності учителів до використання технологій естетичного виховання учнів ми вважаємо уміння творчо застосовувати на практиці методи і прийоми педагогічної роботи. Бо як стверджує К. Платонов, уміння – це здатність виконувати певну діяльність чи дію в нових умовах, що утворилися на підставі раніше здобутих знань і навичок [7, с.154]. Це загальне уміння вимагає перебудови навчально-виховного процесу відповідно до головної ідеї технології естетичного виховання учнів, прогнозувати результат, виявити зміни, які наступили у практичній діяльності під впливом застосування тих чи інших технологій естетичного виховання учнів. Основними уміннями розумової діяльності, які входять до їх складу є: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, виділення головного [9, с. 48].

Аналіз технологій естетичного виховання учнів припускає виділення в них сильних і слабких сторін. Уміння оперувати аналізом у своїх роботах високо оцінював В. Сухомлинський: «... сильним, досвідченим стає педагог, який уміє аналізувати свій труд». Здійснюючи науковий аналіз використання технологій естетичного виховання учнів, учитель таким чином вирішує головне пізнавальне завдання діалектичного аналізу, який полягає в тому, – зазначає Є. Бабосов, – що необхідно із різноманітних сторін об'єкта, який вивчається виділити його сутність не шляхом механічного розчленування цілого на частини, а шляхом виявлення і вивчення сторін головного протиріччя в об'єкті, виявити основу, що зв'язує всі сторони предмета у єдине ціле і вивести із цієї основи закономірність цілого.

Таким чином, наукове розуміння технологій естетичного виховання учнів завершується виділенням головної ідеї. Це говорить про те, що учитель змістовно налаштований на їх використання.

Очевидно, що процесуальний компонент готовності до використання технологій естетичного виховання учнів дуже тісно пов'язаний із змістовним компонентом і включає в себе передбачення успішної практичної реалізації головної ідеї технології, що виділяється за допомогою аналізу, порівняння, синтезу й узагальнення використання власних технологій естетичного виховання учнів, також тих, що втілюються вчителем у педагогічну практику.

Проведене теоретичне дослідження виявило складність і багатоаспектність готовності вчителів до використання технологій естетичного виховання учнів. Будучи динамічною рисою характеру учителя готовність передбачає існування в єдності і взаємозв'язку мотиваційного, змістовного і процесуального компонентів. Розгляд будь-якого з них безвідносно до цілісного стану готовності вчителя до використання технологій естетичного виховання учнів був б одностороннім і суб'єктивним. Зрозуміло, що готовність учителя до використання технологій естетичного виховання учнів на окремі компоненти має умовний характер. У дійсності всі компоненти готовності учителя до використання технологій

естетичного виховання учнів тісно пов'язані між собою й утворюють єдину динамічну цілісність.

Узагальнюючи викладене в статті, зазначаємо, що готовність учителів до використання технологій естетичного виховання учнів є необхідною умовою для їхньої творчої педагогічної діяльності. Перспективи подальших наукових пошуків пов'язуються нами з розробкою системи методичної роботи школи щодо формування готовності вчителів до використання технологій естетичного виховання учнів.

Література:

1. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Белорус. ун-т. 1976. 197 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 357 с.
3. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання: [Монографія] / Марія Петрівна Лещенко. – 2-е вид., доп. Гротеск. – К.: 1996. – 192 с.
4. Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: – До проблеми педагогічної майстерності: навч. метод. посіб. – / Марія Петрівна Лещенко. – К.: АСМІ, Ч. 1. – 2003. – 304 с.
5. Мирошніченко В.І. Підготовка вчителів до естетичного виховання школярів у сучасному інформаційному просторі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Володимир Іванович Мирошніченко. – К., 2001. – 193 с.
6. Отич О.М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Олена Миколаївна Отич. – К., 1997. – 194 с.
7. Платонов К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов – М.: Наука, 1976. – 246 с.
8. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1961. – 351 с.
9. Ярошенко О.Г. Формирование у учителей общеобразовательных школ готовности к освоению передового педагогического опыта: дис. ... канд. пед. наук 13.00.01. / Ольга Григорівна Ярошенко. – К., 1986. – 178с.

У статті розглядається сутність готовності вчителів до використання технологій естетичного виховання учнів, розкривається зміст і структура готовності вчителів до педагогічної діяльності та визначаються компоненти готовності

Ключові слова: *готовність, готовність вчителя до педагогічної діяльності, зміст і структура готовності, компоненти готовності, потреба, мотив, інтерес.*

В статье рассматривается сущность готовности учителей к использованию технологий эстетического воспитания учащихся, раскрывается содержание и структура готовности учителей к педагогической деятельности, определяются компоненты готовности.

The article deals with the essence of readiness of teachers to use technology Aesthetics uchischihsya, reveals the essence and structure of teachers' readiness for academic work, as well as components of their readiness.

УДК 378:004
ББК 74.58+32.973.202

А.О. Лановенко
м. Вінниця, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем нинішньої освіти є проблема підвищення її якості. Розв'язання цієї проблеми пов'язане з розширенням інформаційного, технологічного освітнього простору в системі неперервної освіти. Інтеграція України в європейський освітній простір, зміна парадигми освіти, формування нової моделі загострює увагу на питаннях якості підготовки кадрів, зокрема педагогічних, яким притаманний творчий стиль мислення, діяльності, здатних здійснювати інноваційні перетворення та процеси.

Підготовка педагога – одна з найбільш актуальних проблем, яка становить нові вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя.

У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема вдосконалення підготовки майбутнього вчителя філологічного профілю, оскільки від його знань, умінь, культури, педагогічної діяльності залежить рівень освіченості та виховання учнів.

Сучасна школа конче потребує вчителя, який творчо мислить, досліджує процеси та явища, професійно компетентісного, володіючого сучасними технологіями навчання та виховання.

Тому одним із важливих напрямів у діяльності педагогічного вищого навчального закладу (ПВНЗ) є створення умов для професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя філології, формування його професійної компетентності.

Аналіз попередніх досліджень. Проблема підготовки майбутнього педагога є об'єктом дослідження вчених: А. Алексюка, Р. Гуревича, І. Зимньої, О. Коберника, Т. Ковальова, В. Сидоренка, Л. Тархан, А. Хуторського та ін.

Ученими розглядається компетентісний підхід в освіті як відображення її змісту, який спрямований на вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, компетенцій.

Мета статті полягає у розгляді сутності компетентісного підходу, його мотивації в процесі підготовки майбутнього вчителя філологічного профілю, а також його інформаційно-комунікаційної компетентності.

Зупинимось на визначенні основних понять: компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, компетентісний підхід та ін.

Компетентність (від лат. *competens* – відповідний, здібний) – глибоке, досконале знання суті роботи, що виконується, способів і засобів досягнення поставлених цілей, а також наявність у людини відповідних умінь і навичок.

Т. Вороніна трактує компетентність як здатність людини адекватно і глибоко розуміти реальність, правильно оцінити ситуацію, в якій доводиться діяти, а також правильно застосовувати свої знання. Фактично, компетентність – це здатність людини вирішувати проблеми [2].

Компетентність – це володіння знаннями, вміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки [1, с. 46].

Інше визначення компетентності пропонує Ю. Татур. Компетентність – якість людини, яка завершила освіту певного рівня, що виражається в готовності на її основі до успішної діяльності з урахуванням соціальної значимості та соціальних ризиків, котрі можуть бути з ними пов'язані [10, с.24].

В. Дьомін подає таке визначення компетентності: це рівень умінь особистості, котрі визначають ступінь відповідності певної компетенції, дозволяючої діяти конструктивно у змінних соціальних умовах [3, с. 35].

За В. Масловим, компетентність – це готовність на професійному рівні виконувати свої посадові та спеціальні обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань, кращого досвіду, наближаючись до світових вимог і стандартів [3, с.38].

Психологи ведуть мову про компетентність як психологічну якість особистості.

Компетентність фахівця можна представити як комплекс професійних знань, умінь, відносин, професійних якостей особистості [9, с. 39].

Інформаційно-комунікаційна компетентність (ІКК) людини виражається в її здібності та інтересі працювати з інформацією, орієнтуватися в її невичерпних потоках, вмінні одержувати інформацію з різних джерел, користуватися різними її носіями [7].

На думку О. Зайцевої, інформаційно-комунікаційна компетентність – це складний індивідуально-психологічний стан, що досягається в результаті інтеграції теоретичних знань і практичних умінь працювати з інформацією різних видів, використовуючи нові інформаційні технології. Інформаційний компонент у професійній діяльності вчителя за розв'язанням будь-якого педагогічного завдання становить сукупність цінностей, знань, умінь, керуючись якими він визначає мету своєї роботи, здійснює діагностику рівня і стану об'єкта, що проектується; відбирає зміст і педагогічні технології, адекватні плановому результату, оцінює якість результату [4].

Як свідчать дослідження І. Зимньої, в аналізі суті компетентнісного підходу стосовно поняття компетентності вчителя виділено такі складові його особистості, які підходять до вчителя філологічного профілю:

- комунікативна;
- здоров'язберігаюча;
- ціннісно-змістовна;
- предметно-діяльнісна;
- соціальна;
- інформаційно-комунікаційна [5].

Більш докладно зупинимось на інформаційній компетентності в підготовці вчителя технологій як однієї з важливих складових компетентнісного фахівця. Розглянута характеристика передбачає:

- володіння педагогом навичками роботи з комп'ютером;
- здатність знаходити та представляти потрібну інформацію;
- потреба в більш ґрунтовному вивченні питань техніки та технологій;
- розв'язання задач різного технологічного характеру.

У підготовці майбутніх учителів філологічного профілю за напрямом підготовки «Педагогічна освіта», освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр, кваліфікація фахівця: «бакалавр педагогічної освіти, вчитель української мови і літератури» значна увага приділяється вивченню дисциплін:

1. Методика навчання українській літературі.
2. Методика навчання українській мові.
3. Сучасна українська літературна мова.
4. Ділова українська мова.
5. Мультимедійні засоби навчання.
6. Методика застосування комп'ютерної техніки у викладанні дисциплін філологічного профілю.

Для цих дисциплін нами були розроблені електронні навчально-методичні комплекси (ЕНМК), за допомогою яких здійснюється реалізація формування відповідних складових компетентності.

Електронний навчально-методичний комплекс – дидактична система, в якій з метою створення умов для педагогічної активності інформаційної взаємодії між викладачами та студентами інтегруються прикладні програмні продукти, бази даних, а також інші дидактичні засоби і методичні матеріали, що забезпечують і підтримують навчальний процес [6, с.55].

ЕНМК складається з:

- анотації;
- методичних рекомендацій для викладача та користувача;
- навчальної програми;
- тематичного плану;
- робочої програми;
- електронного навчального посібника;
- курсу лекцій;
- лабораторних або практичних робіт;
- тестів;
- самостійних робіт;
- контрольних робіт;
- творчих завдань;
- тематики курсових робіт;
- зразків виконання студентських робіт;
- критеріїв оцінювання робіт студентів;
- рекомендованої літератури, Інтернет адрес.

Ефективне формування інформаційно-комунікаційної компетентності може бути здійснене за допомогою різних методичних матеріалів: творчі завдання, віртуальний лабораторний комплекс, комп'ютерне моделювання, комп'ютерні навчальні програми [2; 3; 4], навчальні посібники та навчальні методичні комплекси, методичні рекомендації для написання курсових і дипломних робіт.

Творчі завдання мають структуру, що забезпечує розробку тем за двома основними напрямками – вивчення загальних уявлень з відповідної проблеми або створення конкретних об'єктів. Їх використання дає можливість розвитку конкретно-наукових уявлень у студентів, формує вміння узагальнювати одержані результати.

Аналізуючи поняття «компетентність», наголосимо, що компетентність – це вимога чи норма до освітньої підготовки майбутнього педагога. На основі співставлення думок і поглядів різних учених можна зазначити, що компетентність по відношенню до компетенції виступає як інтегроване поняття, що характеризує людину як суб'єкт, котрий реалізує в практичній діяльності компетенції, якими він володіє.

Як зазначає Л. Тархан, компетенція та компетентність відображають цілісність та інтегративну сутність результату освіти на будь-якому рівні, у будь-якому аспекті [9, с.9].

А. Хуторський та В. Краєвський розмежовують терміни «компетентність» і «компетенція», пояснюючи, що компетенція – у перекладі з латинської – це коло питань, у яких людина обізнана добре, пізнала їх і має певний досвід. Компетентність – це поєднання відповідних знань у визначеній галузі, здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й активно діяти в ній.

У підготовці майбутніх учителів філологічного профілю формування професійної компетентності є головним. Шляхи формування професійної компетентності можуть

бути різними. Володіння необхідною сумою професійних знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його професійної діяльності, педагогічного спілкування та особистості викладача як носія певних цінностей, визначають як професійно-педагогічну компетентність.

Формування професійної педагогічної компетентності майбутнього вчителя філологічного профілю у ВНЗ здійснюється за трьома напрямками:

- фахова підготовка (професійні та психолого-педагогічні знання);
- методологічна культура;
- педагогічна творчість і креативність.

Окрім того, складові системи компетентностей в освіті мають ієрархічну структуру, рівні якої складаються з [4, с.6]:

- ключових компетенцій;
- загальногалузевих компетенцій;
- предметних компетенцій [4, с.10].

Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів філологічного профілю передбачає формування ключових, загальногалузевих і предметних компетенцій. Зрозуміло, що незалежно від спеціалізації та характеру майбутньої професійної діяльності, будь-який фахівець має володіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями та навичками, включаючи такі якості, як ініціативність, співпраця, здатність до роботи в колективі, комунікативні здібності, вміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати певну інформацію.

Формування компетентності майбутнього вчителя філологічного профілю найбільш актуальна проблема сучасної освіти. Компетентність майбутнього вчителя виявляється в оволодінні комплексом знань, умінь і навичок та цілеспрямованим їх застосуванням у процесі розв'язання професійних завдань.

З метою досягнення високого рівня навчально-практичної підготовки студентів у навчальному процесі необхідно забезпечити розв'язання наступних двох проблем: можливість одержання ґрунтовних фундаментальних знань, а також змінити підходи до організації самостійної роботи студентів.

Реформування вищої освіти в Україні об'єктивно потребує розв'язання цілої низки проблем, які зазначені вище. Проте є суперечність між темпом приросту знань та обмеженими можливостями їх засвоєння майбутніми педагогами, а також незмінними термінами навчання.

Здійснення компетентнісного підходу в системі вищої педагогічної освіти зумовлює перегляд змісту навчання відповідно до вимог суспільства, європейських стандартів, збереження досвіду підготовки педагогічних працівників на сучасному етапі.

Таким чином, знання, вміння та навички, котрі набули студенти в процесі навчання, спрямовані на формування їхньої професійної компетентності як результату навчання.

Висновки. У результаті нашого дослідження встановлено, що компетентність – це інтегрована, комплексна характеристика, що поєднує знання, вміння та навички, здібності і риси особистості, вміння виконувати свої професійні обов'язки. Набуття майбутніми вчителями філологічного профілю знань, умінь і навичок є основою формування їхньої професійної компетентності.

Компетентний учитель філологічного профілю має володіти організаторськими, комунікативними, академічними, мовними здібностями; мати нахили до педагогічної, творчої діяльності, володіти робітничою професією; має вирішувати проблеми і задачі соціальної діяльності та системою умінь, що їх відображають:

- гностичні;
- проєктивні;

- конструктивні;
 - організаційні;
 - комунікативні;
 - особистісні.
- Виробничі функції:
- виховні;
 - розвиваючі;
 - плануючі;
 - контролюючі;
 - виробничі;
 - діагностичні.

Література:

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проектная педагогика : учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Воронина Т. П. Образование в эпоху новых информационных технологий (методологические аспекты). [Текст] / Т. П. Воронина [и др.]. – М. : «Информатика», 1995. – 220 с.
3. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В. А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – № 4. – С. 35-37.
4. Зайцева О. Б. Информационная компетентность учителя образовательной области «Технология» / О. Б. Зайцева // Педагогика. – № 4. – 2004. – С. 17-23.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник / [уклад. М. Ю. Кадемія]. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2009. – 260 с.
7. Морозова Н. А. Информационно-технологическая компетентность студентов в контексте качества подготовки специалистов и ее отражение в ГОС ВПО. Проблемы качества образования. Книга 2. Ключевые социальные компетентности студента / Материалы XIV Всероссийского совещания. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 101 с.
8. Пометун О. І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів / О. І. Пометун. – К. : Презентація на нараді Центру тестових технологій, 2004. – 10 с.
9. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : монография / Л. З. Тархан. – Симферополь : КРП «Издательство» Крымучпедгиз, 2008. – 424 с.

У статті розглянуто підходи до тлумачення понять «компетентність», «компетенції», «компетентнісний підхід», «інформаційно-комунікаційна компетентність» та на їх основі мотивується необхідність розв'язання питань інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вчителів філологічного профілю шляхом її реалізації у вищих педагогічних навчальних закладах.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, компетентність, компетентнісний підхід, компетенція.

В статье рассмотрены подходы к определению понятий «компетентность», «компетенции», «компетентностный подход», «информационно-коммуникационная компетентность», а также мотивируется необходимость решения вопросов информационно-коммуникационной компетенции будущих учителей филологического профиля путем ее реализации в высших педагогических учебных заведениях.

In the article we considered the approaches to definition of such notions as «competence», «competency», «competent approach», «information and communication competence and on their basis we motivated the necessity of decision of problem of informational-communication competence of future teachers philological profile by means of its realization in higher pedagogical educational institutions.

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Перехід до ринкових відносин, нові соціально-економічні умови розвитку Української держави, її входження до світового співтовариства спонукають до змін в усіх сферах суспільного життя, зокрема, в системі освіти, яка становить основу відтворення інтелектуального й духовного потенціалу народу, слугує потужним засобом розв'язання проблем розвитку науки й техніки, культури й національного відродження, становлення державності, утвердження принципів демократії, професіоналізації життя країни.

У цьому контексті перед вищими навчальними закладами постає відповідальне завдання – забезпечити високопрофесійну підготовку фахівців, здатних розв'язувати складні проблеми розбудови демократичної держави. Особливої актуальності набуває проблема підготовки менеджерів зовнішньоекономічної діяльності – дещо специфічного соціального прошарку людей, які мають значний вплив на економічне життя суспільства.

Тривалий час цій проблемі в нашій країні, з певних об'єктивних причин, не приділялась належна увага, оскільки це потребує активних пошуків у визначенні змісту й методів у її розв'язанні. Адже майбутнім менеджерам потрібна не тільки солідна професійна база знань, набутих у вищому навчальному закладі, але й обов'язково володіти іноземними мовами – щонайбільше в професійному аспекті. Володіння іноземною мовою майбутніми фахівцями розглядається нині як атрибут інтелектуального розвитку людини з вищою освітою, і умова успішної діяльності у сфері виробництва й менеджменту.

Важливі завдання щодо удосконалення професійної підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності, орієнтованих на нові реалії життя, інтелектуально та духовно розвинених та аналіз психолого-педагогічної і професійно-економічної літератури засвідчили, що особливого значення набуває створення відповідних педагогічних умов щодо готовності майбутніх фахівців сфери менеджменту до професійного іншомовного спілкування. На основі змістового аналізу готовності до досліджуваної нами розумово-мовленнєвої якості особистості, аналізу теоретичних основ формування означеної якості, аналізу визначених та обґрунтованих нами педагогічних умов була розроблена методика проведення формувального етапу експерименту з формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності та проаналізована ефективність створеної методики, що є **метою** даної статті.

У розв'язанні цих завдань ми спиралися на результати досліджень О. Бикова, Р. Ваврик, С. Воробйової, І. Герасимової, Л. Григорчука, М. Дяченко, Л. Кандибович, К. Макагон, П. Матвієнка, С. Радченка, О. Томаса, які дозволили нам стверджувати наявність значного теоретичного й експериментального матеріалу щодо готовності особистості до різних видів діяльності, визначити зміст, структуру, основні параметри й умови, які впливають на динаміку і стійкість цієї якості.

Усе ж і дотепер відсутній загальноприйнятий погляд на сутність поняття «готовність», однозначне визначення її структури, показників і рівнів сформованості цієї розумово-мовленнєвої спроможності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з розглядуваної проблеми засвідчив, що у сучасній теоретичній базі існують різні підходи до визначення цього поняття. Невипадково всі науковці, досліджуючи у різних аспектах природу змісту феномена готовності,

погоджуються з тим, що цей зміст виражає сутність позитивної спрямованості особистості на професійну діяльність.

Прийнято розрізняти досліджувану готовність як реалію психологічну, науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну (Р. Сафін), попередню й тимчасову, тобто інтуїтивну (М. Дяченко, Л. Кандибович), психологічну й практичну (М. Левітов, В. Мясіщев, В. Сластьонін), загальну і спеціальну (Б. Ананьєв).

Питанню про структуру готовності до будь-якої діяльності присвячені наукові праці багатьох вчених (О. Бойка, С. Воробйової, Л. Григорчука, М. Дяченко, Л. Кандибович, П. Матвієнка та ін.). Загальновизнано, що структуру готовності особистості до будь-якої діяльності потрібно розглядати в єдності трьох компонентів: когнітивного, операційного, мотиваційного.

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що готовність до професійного іншомовного спілкування – це є не тільки стан особистості, але й динамічна і водночас стійка характеристика майбутнього менеджера зовнішньоекономічної діяльності, котра тісно пов'язана з усіма структурними елементами підготовки, вивченням всебічно обґрунтованої концепції формування особистості менеджера як фахівця, що дозволяє нам розглядати готовність до професійного іншомовного спілкування як систему взаємозалежних і взаємозумовлених компонентів:

1. Мотиваційного (усвідомлення комунікативних цінностей, пробудження у студентів інтересу до осмислення потреби оволодіння технологіями іншомовного професійно значущого спілкування).

2. Змістового (забезпечення орієнтації менеджера зовнішньоекономічної діяльності у сфері власної професійної діяльності).

3. Операційного (вміння майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності використовувати певний вантаж спеціальних знань і вмінь, володіти евристичними методами технології розв'язання економічних завдань, порівнювати й аналізувати вибір рішень таких завдань, емоційно-ціннісне ставлення до них, здійснення творчих актів спілкування з іноземними партнерами у сферах професійної діяльності).

Кожен із структурних компонентів поєднує в собі комплекс відповідних знань, умінь і навичок, характеризується відповідними показниками, зокрема, сформованістю готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності є: мотиваційний компонент (інтерес до роботи в умовах альтернативних варіантів утворення з використанням сучасних інформаційних технологій, спрямованість на мовленнєве самовдосконалення, оволодіння прийомами й уміннями професійно орієнтованого іншомовного спілкування), змістовий компонент (обізнаність з сутністю, специфікою, правилами і нормами професійного іншомовного спілкування), операційний компонент (блок, який передбачає операції цілепередбачення, пов'язані з моделюванням студентами своєї діяльності для вирішення завдань їхньої майбутньої діяльності, використання сучасних інформаційних технологій, оригінальність та варіативність вибору шляхів розв'язання завдань зовнішньоекономічної діяльності, здатність гнучко й ефективно використовувати їх в ситуаціях професійної взаємодії).

Отже, готовність майбутнього менеджера зовнішньоекономічної діяльності до професійного іншомовного спілкування становить важливий компонент загальної фахової компетентності, інтегративну особистісну якість, якою визначається здатність налагоджувати продуктивні комунікативні контакти з партнерами за їхньою спільною діяльністю, ефективно використовувати вербальні й невербальні засоби іншомовного спілкування.

Готовність майбутнього менеджера зовнішньоекономічної діяльності до професійного іншомовного спілкування характеризується різними рівнями свого виявлення: емпіричним

(низьким), репродуктивним (середнім) і творчим (високим), що конче потрібно враховувати під час організації педагогічного впливу на цей процес.

На констатувальному етапі дослідження виявлено переважно репродуктивний (середній) та емпіричний (низький) рівні готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів. Це дало нам підстави стверджувати, що стихійне формування готовності до професійного іншомовного спілкування не забезпечує високо якісної підготовки багатьох студентів-менеджерів до ефективної фахової діяльності.

У зв'язку з цим продовжує існувати потреба у науковому обґрунтуванні педагогічних умов і визначенні шляхів підвищення ефективності формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі.

У дослідженні нами враховувалось те, що для організації роботи з формування готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності вкрай важливими є сформульовані дослідниками (М. Жинкіним, О. Леонтьєвим, А. Марковою, В. Семиченко та ін.) положення, що впливають з теорії мовленнєвої діяльності, згідно з якою спілкування потрібно розглядати як мовленнєву діяльність – один із різновидів загальної діяльності людини (поруч з трудовою, суспільною, пізнавальною); реалізація будь-якого виду мовленнєвої діяльності вимагає від студентів необхідних для спілкування комунікативних умінь, які б спирались на належні понятійні знання (лінгвістичні – розгорнуте висловлювання, текст, його частини і способи їх зв'язку, стилі мовлення; мовленнєвознавчі – типи мовлення, зміст, тема, теза, аргумент, вступ, висновок; операційні – правила і способи побудови зв'язного тексту).

У дослідженні обґрунтовано педагогічні умови, які вагомо сприяють формуванню готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності. Такими умовами можуть слугувати:

- сприяння усвідомленню студентами ролі професійного іншомовного спілкування у зовнішньоекономічній діяльності менеджера;
- реалізація контекстного підходу до навчального процесу;
- використання форм і методів інтерактивного навчання;
- забезпечення рефлексивного аналізу майбутніми менеджерами власних комунікативних можливостей.

Визначені умови покладено в основу створеної нами педагогічної технології, яка поєднувала в собі комплекс форм, методів і прийомів, спрямованих на розвиток і корекцію структурних компонентів професійного іншомовного мовлення майбутніх менеджерів.

У педагогічному експерименті було чітко визначено 3 етапи:

- підготовчий (відбір дидактичних матеріалів і завдань, підготовка тестів для визначення рівнів сформованості досліджуваної готовності);
- основний (проведення експерименту);
- підсумковий (опрацювання одержаних результатів, їхня інтерпретація, підготовка методичних рекомендацій і впровадження їх у практику викладання іноземних мов у немовному вищому навчальному закладі).

Формувальний етап експерименту проводився поетапно на базі Вінницької філії Приватного вищого навчального закладу «Європейський університет» упродовж 2003 – 2006 навчальних років.

Для експерименту було відібрано контрольні й експериментальні групи студентів з приблизно однаковим складом і вихідним рівнем знань з іноземної мови. Загалом у дослідженні на різних його етапах взяли участь 420 студентів 1 – 3 курсів. Їх було розподілено по контрольних (КГ) й експериментальних (ЕГ) групах таким чином:

II семестр 2003 – 2004 навчального року дві експериментальні групи (104 особи), дві контрольні групи (112 осіб) II курсу;

I та II семестри 2004 – 2005 навчального року дві експериментальні групи (100 осіб), дві контрольні групи I та II курсу (104 особи).

До участі в експерименті залучались також інші викладачі кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Вінницької філії Приватного вищого навчального закладу «Європейський університет» (з педагогічним стажем роботи від 5 до 15 років) як компетентні арбітри, що забезпечило об'єктивність оцінки знань, навичок і умінь студентів.

Під час проведення педагогічного експерименту ставилося за мету розв'язання таких завдань:

- визначення методики експериментального навчання, якою передбачалося використання інтерактивних форм, методів, прийомів і видів навчальної діяльності студентів, що забезпечило б формування готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності;

- посилення професійної спрямованості вивчення іноземної мови засобами автентичних матеріалів професійно значущого характеру, розв'язання комунікативних завдань;

- формування сприятливого психологічного клімату через розвиток у студентів інтересу до іноземної мови й автентичних матеріалів на основі особистісно орієнтованого підходу для досягнення комунікативних завдань.

Проведений експеримент призвів до суттєвих якісних змін у мовленні студентів, що, у свою чергу, спричинилося до змін у рівнях сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

Узагальненими кількісними показниками рівнів сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів ми вважали суму балів, отриману кожним студентом за виконання усіх завдань. Оскільки завдань було чотири, тому в залежності від якості їхнього виконання, кожне завдання оцінювалося 50 – 0 балами, тому, як і на констатувальному етапі експерименту, високим вважався рівень, якщо студент набрав 200 – 150 балів, середнім – 149 – 100 балів, низьким – 100 і менше балів.

Відповідні кількісні дані наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Узагальнені кількісні дані про рівні сформованості готовності студентів-менеджерів до професійного іншомовного спілкування

Р і в н і	Групи							
	Експериментальна				Контрольна			
	до експер.		після експер.		до експер.		після експер.	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
низький	55	27	23	11	61	28	50	23
середній	122	59,8	139	68	133	61,6	138	64
високий	27	13,2	42	21	22	10,4	28	13

Як це засвідчується показниками таблиці, до навчання за експериментальною методикою в експериментальній і контрольній групах переважав репродуктивний (середній) й емпіричний (низький) рівні сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування студентів-менеджерів. Причому обидві групи виявились майже однаковими за стартовим рівнем мовної підготовки: показники кількості осіб з низьким рівнем сформованості готовності відрізнялись лише на 1 % (в експериментальній групі – 27 %, у контрольній – 28 %); показники середнього рівня – на 1,8 % (в експериментальній групі –

59,8 %, у контрольній – 61,6 %); показники творчого (високого) рівня – на 3,2 % (в експериментальній групі – 13,2 %, у контрольній – 10,4 %).

Після навчання за експериментальною методикою рівень сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів залишається емпіричним (низьким) лише у 11 % студентів експериментальної групи, тим часом як у контрольній групі цей показник становить 23 %. Репродуктивний (середній) рівень сформованості такої готовності виявлено у 68 % студентів з експериментальної групи і 64 % з контрольної групи. Показник творчого (високого) рівня на 7,8 % вищий в експериментальній групі (21 % проти 13,2 %). Після проведення експерименту з формування готовності до професійного іншомовного спілкування у студентів експериментальної групи виявлено репродуктивний (середній) і творчий (високий) рівні сформованості згаданої готовності.

Динаміку цих змін унаочнює подана нижче діаграма 1.

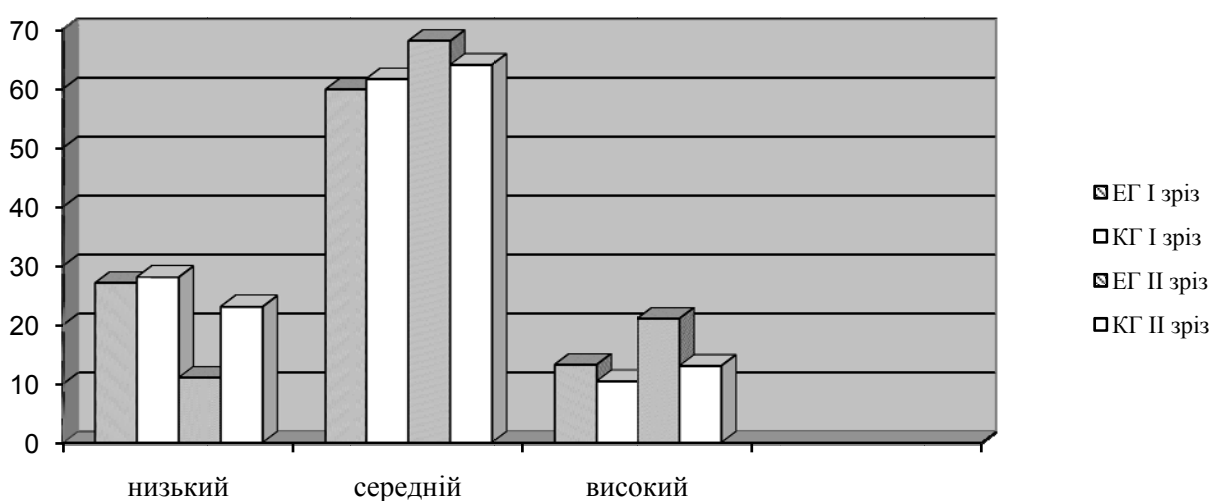


Рис. 1. Динаміка змін рівнів сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності (I зріз – до експерименту, II зріз – після експерименту)

Одержані результати засвідчують, що за стартової рівності всіх чинників позитивний зсув показників рівнів сформованості готовності до професійного іншомовного спілкування майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності зумовлений введенням у навчання експериментальних груп дидактичної технології формування готовності до професійного іншомовного спілкування студентів – менеджерів.

Використання непараметричного критерію Вілкоксона засвідчило статистичну достовірність цих змін ($\alpha=0,05$). Цим підтверджується позитивний вплив визначених педагогічних умов і розробленої на їхній основі методики формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

Висновки з даного дослідження. Отже, якісний і кількісний аналіз результатів педагогічного експерименту дозволяє стверджувати, що проведений експеримент підтвердив дидактичну ефективність розробленої методики з використанням автентичних матеріалів професійно значущого характеру, навчально-рольових ігор та комплексу вправ, спрямованих на розвиток умінь та навичок, необхідних для професійного іншомовного спілкування, а також наукову обґрунтованість педагогічних умов (усвідомлення ролі професійного іншомовного спілкування у зовнішньоекономічній діяльності менеджера; контекстний характер навчального процесу; використання форм і методів інтерактивного навчання;

забезпечення рефлексивного аналізу майбутніми менеджерами власних комунікативних можливостей) та їх врахування у процесі навчання студентів іноземній мові професійно значущого характеру.

Використання розробленої нами методики переконало, що за її допомогою ефективно розв'язується цілий комплекс важливих завдань: набуття студентами знань про країну, мова якої вивчається, досвіду професійного іншомовного спілкування; розвиток не тільки пізнавальних, але й професійних мотивів; активізація навчального процесу й надання йому творчого характеру; удосконалення комунікативних умінь і навичок соціальної взаємодії, індивідуального та колективного прийняття рішень; підвищення навчальної успішності студентів-менеджерів.

Розроблена методика з формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності може стати одним із резервів підвищення якості підготовки фахівців сфери економіки та менеджменту у вищих навчальних закладах економічного напрямку.

В статті представлено аналіз результатів експериментального дослідження готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності.

Ключові слова: готовність, професійне іншомовне спілкування, компоненти та рівні готовності, педагогічні умови.

В статье представлен анализ результатов экспериментального исследования готовности к профессиональному иностранному общению у будущих менеджеров внешнеэкономической деятельности.

Ключевые слова: готовность, профессиональное иностранное общение, компоненты и уровни готовности, педагогические условия.

In the article the results of experimental checking of preparedness formation for professional foreign language communication with the future specialists in the sphere of management are submitted.

Key words: of preparedness, professional foreign language communication, components and levels of preparedness, pedagogical conditions.

УДК 378.147
ББК 68.439

В.Є. Лукін
м. Київ, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Одним із вирішальних факторів успішної трансформації та модернізації Збройних Сил України (ЗСУ) на теперішньому етапі їх функціонування є широкомасштабна реформа системи військової освіти. Світовий досвід свідчить, що ця реформа можлива лише за рахунок впровадження безперервної ступеневої системи навчання військових фахівців. Впровадження даної моделі навчання військових фахівців потребує спрямування зусиль на розвиток дистанційного навчання (ДН) у ЗСУ як одного з найбільш дієвих інструментів реалізації моделі безперервного навчання. Навчання військових фахівців доцільно організовувати та здійснювати за дистанційною або змішаною (очно-дистанційною, заочно-дистанційною) формами навчання або з використанням технологій дистанційного навчання: у системі перепідготовки та підвищення кваліфікації; у системі професійної (командирської) підготовки при проведенні окремих занять або при вивченні окремих дисциплін (тем) або блоків дисциплін. Для здійснення ДН у ЗСУ потрібна організація системи дистанційного навчання (СДН) ЗСУ. СДН ЗСУ складається з сукупності взаємодіючих між собою з метою організації та здійснення дистанційного навчального процесу в єдиному інформаційно-освітньому середовищі: адміністративного персоналу; підрозділів дистанційного навчання;

слухачів, які навчаються з використанням технологій дистанційного навчання; науково-педагогічних працівників (НПП). У вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) ЗСУ можуть створюватися власні системи дистанційного навчання, які є складовими загальної системи дистанційного навчання ЗСУ.

Метою створення та застосування СДН у ВВНЗ є організація та здійснення дистанційного навчального процесу в єдиному інформаційно-освітньому середовищі.

Узагальнюючи різні підходи, що обґрунтовують цілі при виборі СДН [1; 4; 5], сформулюємо основні цілі створення і застосування СДН у ВВНЗ:

1. Індивідуалізація навчання – СДН може покращити якість навчання, оскільки враховуються індивідуальні особливості слухачів.

2. Персоналізація навчального процесу полягає в тому, що процес навчання у ВВНЗ здійснюється за індивідуальним графіком. Цей графік може оперативно і гнучко змінюватись відповідно до поточної зайнятості слухачів і темпу сприйняття ними інформації.

3. Інтенсифікація використання викладацького ресурсу – СДН інтенсифікує роботу НПП, що нерідко супроводжується необхідністю підвищення його кваліфікації.

4. Підвищення ефективності навчання шляхом використання нових принципів, методів і засобів ДН, зокрема доступу до нетрадиційних навчальних матеріалів через CD, Інтернет та ін.

5. Збереження і розповсюдження педагогічного досвіду, знань і покращення методики навчання за рахунок використання нових, потужних носіїв інформації та сертифікованих ресурсів ДН, що використовуються у системі підготовки військових фахівців ЗСУ.

6. Оновлення та своєчасне коригування змісту навчання військових фахівців за рахунок високої швидкості оновлення інформаційних ресурсів і методів викладання дисциплін і розповсюдження знань.

7. Розширення доступу до освітніх ресурсів ВВНЗ, держави та інших країн, реалізацію можливості навчання без обмежень за просторовою та часовою ознаками, з мінімальним відривом від виконання службових обов'язків

8. Додаткова мобілізація адміністративного ресурсу – створення СДН вимагає відповідних нових адміністративних зусиль.

Створення та застосування СДН у ВВНЗ базується на таких завданнях:

1. Відповідність традиційним формам навчання – необхідно вирішити, якою мірою зміни стосуватимуться існуючої організації навчального процесу та діяльності НПП. СДН слід розглядати не як незалежну альтернативну систему навчання, а як доповнення до традиційної, що дозволяє оптимізувати навчальний процес з точки зору навантаження на НПП. У цьому випадку такої невід'ємний компонент навчального процесу, як навчальний відділ, виявиться вторинним відносно інформаційних ресурсів, засобів спілкування та тестування. Водночас необхідно мати на увазі, що якщо СДН розглядатиметься як нова складова, альтернативна традиційному навчанню, то до вимог до створюваної системи необхідно внести електронний навчальний відділ, синхронізацію курсів, збір статистики навчального процесу та інші традиційні функції навчального відділу.

2. Доставка слухачам основних і додаткових навчальних матеріалів – необхідно правильно, оперативно та ефективно організовувати отримання слухачами навчальної літератури, навчальних матеріалів, тестів та ін. за умов віддаленості слухачів від НПП та ВВНЗ.

3. Перевірка і сертифікація знань – реалізується у вигляді інтерактивних тестів, результати яких найчастіше оброблюються автоматично. Існують і інші види контролю та сертифікації знань, наприклад контрольні роботи та екзамен, що виконуються слухачами в режимі off-line з організацією зворотної доставки матеріалу від слухача до НПП. Задля забезпечення сертифікації особи, перевірка та сертифікація знань можуть проходити в центрах дистанційного навчання.

4. Організація зворотного зв'язку зі слухачами в ході навчання – допомога (супроводження) слухачів в ході навчального процесу, з метою його коректування і індивідуалізації. У зв'язку з цим важливими є постійне і оперативне спілкування, пов'язане з природними і необхідними дискусіями в процесі навчання, а також допомога НПП при розборі навчального матеріалу, що вимагає додаткових коментарів.

5. Управління навчальним процесом – СДН вимагає гнучкого управління як системою в цілому так і окремими її компонентами з урахуванням інтересів усіх учасників (суб'єктів) навчального процесу – слухачів, НПП та адміністрації. Кожен з них висуває до системи дистанційного навчання свої власні, нерідко, суперечні вимоги.

Слухачі можуть висувати (можливо неявно) вимоги до форми пред'явлення і характеру матеріалу, до частоти і характеру взаємодії з викладачем.

НПП бажав би видозмінити окремі частини навчального курсу, відповідно до своїх, авторських уявлень про характер матеріалу, його актуальність та ін.

Адміністрація в свою чергу вимагає наявності актуальної статистики навчального процесу, відстеження успішності, якості викладання та навчання.

Методологія ДН базується на принципах інформатизації освіти і використанні телекомунікаційно-інформаційних технологій. Розглянемо методологічні принципи створення СДН.

1. Принцип інтерактивності навчання. Реалізується шляхом організації інформаційно-комунікаційної взаємодії слухача з іншими слухачами, НПП та адміністраторами навчального процесу. А значить, що процес навчання має зворотній зв'язок. Інтерактивність є невід'ємною частиною самонавчання. Відповідно до цього принципу створення СДН потребує розвитку нових методів навчання – використання мультимедійних технологій, інтелектуальних навчальних систем [2;3].

2. Принцип адаптивності процесу навчання полягає в можливості адаптування викладачем навчального матеріалу до конкретних умов навчального процесу. Сучасні телекомунікаційні системи створюють нові можливості для втілення цього принципу [2;3].

3. Принцип гнучкості: слухачі дистанційної форми, в основному навчаються у зручний для себе час, у зручному місці та у зручному темпі. Незначна за часом та обсягом частина дистанційного навчального процесу може здійснюватись за очною формою (складання підсумкової звітності, практичні, лабораторні роботи тощо). Цим принципом керуються на всіх етапах створення СДН: під час розробки складу програми курсу, управління навчальним процесом [2; 3].

4. Принцип модульності навчання. Відповідно до цього принципу весь навчальний матеріал розбивається на декілька, за можливістю, автономних модулів. Кожен модуль, у свою чергу, – на дрібніші. Таке структурування матеріалу дозволяє слухачам краще засвоювати матеріал, концентруючи свою увагу кожного разу на конкретному навчальному елементі, окремій навчальній одиниці [2; 3].

Послідовність вивчення матеріалу всередині навчальної одиниці зазвичай жорстко задається викладачем, що розробляє курс. Водночас послідовність навчальних одиниць (модулів) у курсі не є жорстко закріпленою. Тому слухач може самостійно керувати процесом вивчення матеріалу (будувати свою індивідуальну траєкторію навчання).

5. Економічна ефективність: ефективне використання навчальних площ та засобів ДН, концентроване й уніфіковане подання інформації, підвищення ефективності використання часу викладача, використання і розвиток комп'ютерного моделювання знижують витрати на підготовку військових фахівців [2; 3].

6. Технологічність: базування навчального процесу на використанні сучасних інформаційних технологій сприяє входженню особи, що навчається до світового інформаційного простору.

7. Паралельність: навчання може здійснюватися без відриву (або з мінімальним відривом) від виконання службових обов'язків.

8. Інтернаціональність: можливість навчання у навчальних закладах іноземних держав без виїзду за кордон та надання освітніх послуг іноземним громадянам і військовим фахівцям ЗСУ (інших військових формувань), які проходять службу за межами держави.

9. Принцип орієнтації на самонавчання. У СДН використовується модель навчання, базовою складовою якої є самонавчання. Реалізується модель: навчальний посібник – слухач – НПП. Важливу роль у цьому відіграє керування навчально-пізнавальною діяльністю слухача. З цією метою застосовуються навчальні елементи (модулі), що дозволяють активно проводити процес навчання, даючи практичні підходи до вирішення актуальних проблем і різноманітних ситуацій. Це дозволяє сформувати у слухача навички самостійного отримання знань протягом всього життя.

10. Принцип самооцінки в навчанні. Слухачам важливо знати про рівень своїх знань. Таким показником можуть бути їхні відповіді на питання, завдання та тести для самоперевірки знань. Реалізація цього принципу сприяє розвитку самокерування навчальною діяльністю, схильності до самоаналізу й прогнозування результатів своєї діяльності.

Слухачі повинні навчитися самостійно засвоювати нові знання, прогресивні технології та різноманітні інновації.

11. Принцип зручності та доступності інтерфейсу користувача програмних та інформаційних ресурсів, що використовуються в СДН. Слухачі повинні мати можливість користуватися необхідними ресурсами без спеціальної підготовки.

Будь-яке навчання вимагає певної організаційно-інформаційної підтримки. Складовими СДН можна вважати: центр дистанційного навчання, що здійснює необхідні функції організаційної підтримки, також іменованій як провайдер ДН; адміністратори навчального процесу що слідкують за виконанням навчального плану; інформаційні ресурси – навчальні курси, довідкові, методичні й інші матеріали, тобто засоби забезпечення технології ДН (організаційні, технічні, програмні й ін.); викладачі-консультанти, які курирують дистанційні курси, іменовані тьюторами; слухачі, які навчаються.

Взаємодія зазначених складових знаходить втілення у моделі взаємодії слухача з центром дистанційного навчання (рис. 1.).

Суттєво, що для організації та правильного функціонування СДН доцільно організувати функціонування таких напрямів роботи: підтримка навчальних курсів; подання навчального матеріалу слухачам; підтримка довідкових матеріалів (бібліотека); проведення консультацій; контролювання знань; організація спілкування слухачів (колективні форми навчання). Загалом, створення СДН у ВВНЗ передбачає цілий комплекс робіт, що представляють, по суті, кардинальну реорганізацію адміністративної, методичної та навчальної діяльності.

На даному етапі розвитку дистанційного навчання управління процесом навчання здійснюється за допомогою спеціальних програмних середовищ (Learning Management System), що дозволяють організовувати і адмініструвати навчання. Серверну частину центру дистанційного навчання доцільно замінити програмою підтримки дистанційного навчання. На даний момент на ринку присутня значна кількість програм підтримки дистанційного навчання, тому перед навчальними закладами стоїть проблема вибору найбільш ефективної і перспективної з них. Особливістю використання СДН у військових навчальних закладах є важливість захисту інформації та доступу до інформаційних ресурсів, тому у Військовому інституті Київського національного університету імені Тараса Шевченка ведеться розробка власної програми підтримки дистанційного навчання (рис. 2.).

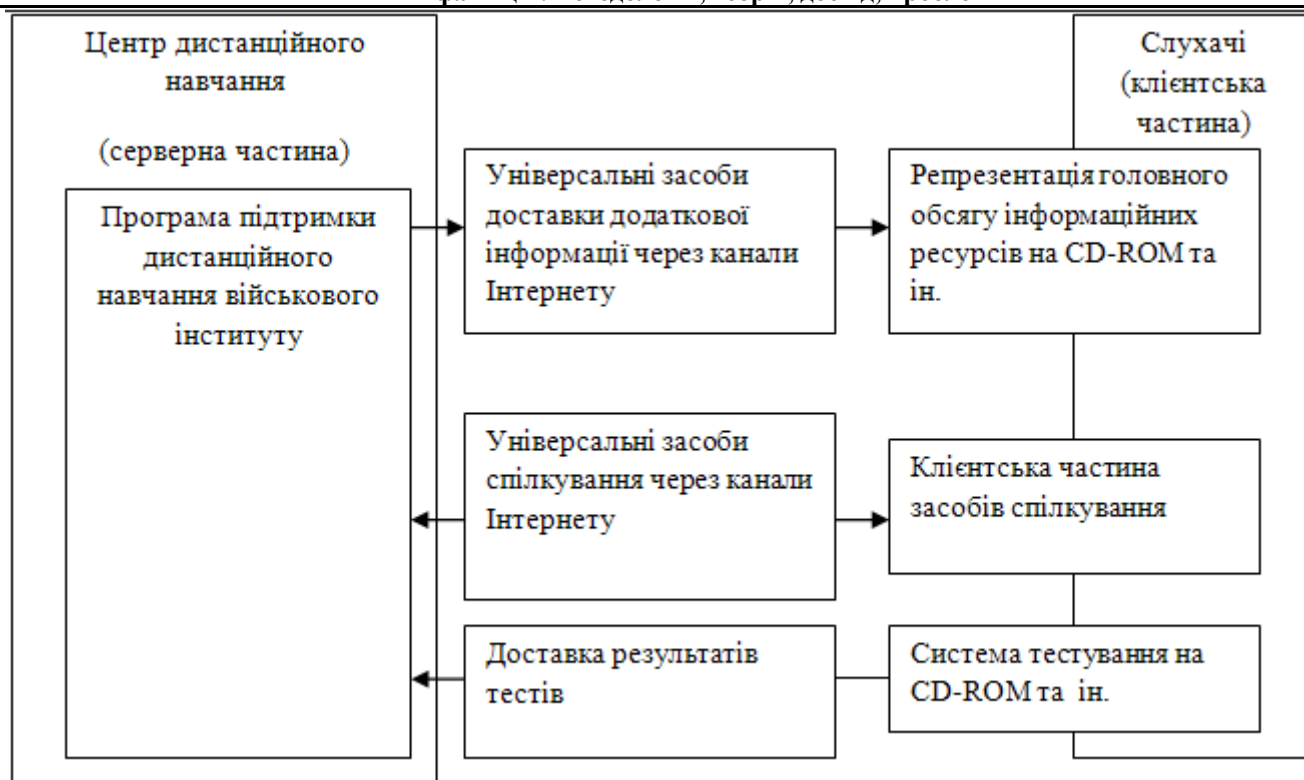


Рис. 1. Модель взаємодії слухача з центром дистанційного навчання

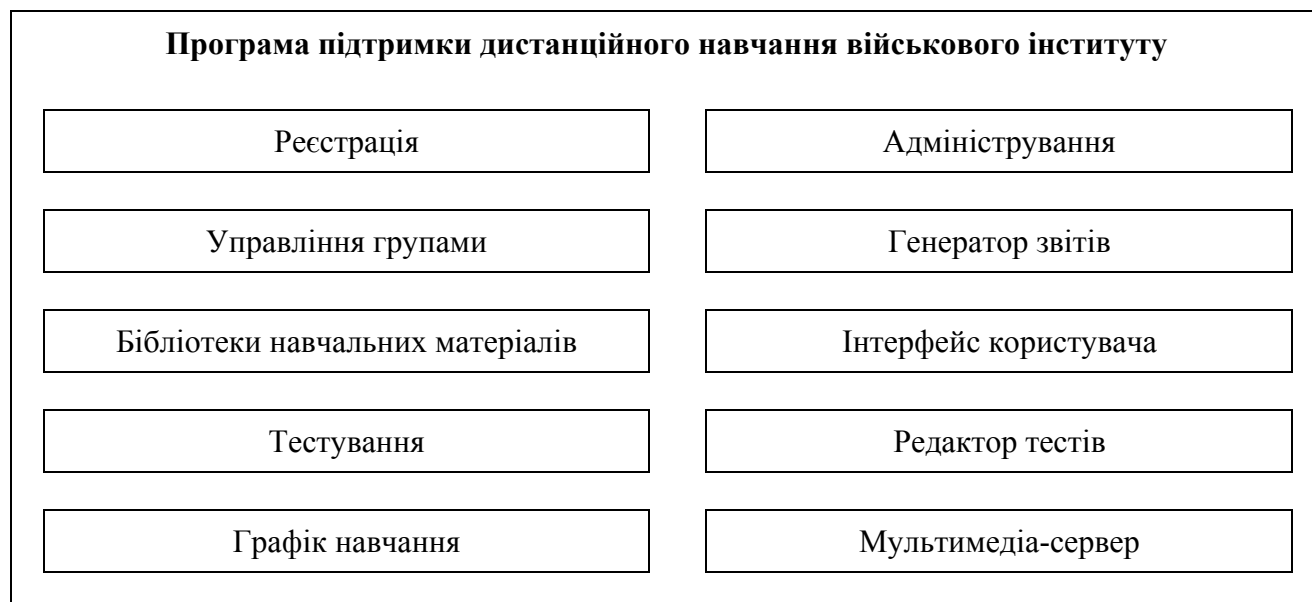


Рис. 2. Модульна структура програми підтримки дистанційного навчання

Центр дистанційного навчання виконує функції навчально-методичного управління СДН і організує навчальну діяльність всіх структурних підрозділів ВВНЗ, а саме: приймає участь в розробці навчальних планів та програм для проведення дистанційного навчання; залучає викладачів та співробітників ВВНЗ, сторонніх організацій для проведення дистанційного навчання; здійснює набір та реєстрацію слухачів на дистанційну форму

навчання; проводить підготовку викладачів та технічного персоналу по дистанційній формі навчання; організує і контролює проведення навчального процесу; проводить науково-методичну роботу в галузі розвитку методик і технологій ДН, технічних і програмних засобів його реалізації;

Таким чином центр ДН ВВНЗ є ключовим елементом у структурі навчального процесу.

Організаційно-адміністративний фактор є одним із вирішальних при залученні нових інформаційних технологій до традиційного навчання.

Основними організаційно-адміністративними задачами організації при створенні СДН є:

1. Розробка робочих навчальних програм за відповідними спеціальностями ВВНЗ відповідно до вимог ДН; розробка гнучких індивідуальних планів навчання слухачів.

2. Підготовка окремих модульних курсів у межах ДН; підготовка НПП до проведення навчання в СДН.

3. Надання допомоги та консультацій НПП у підготовці програм навчання, модульних курсів і проведення ДН; організація та проведення всіх форм неперервної освіти.

4. Реєстрація слухачів у СДН; реєстрація процесу навчання.

У цілому, процес створення систем дистанційного навчання можна представити наступним чином (рис 3.).

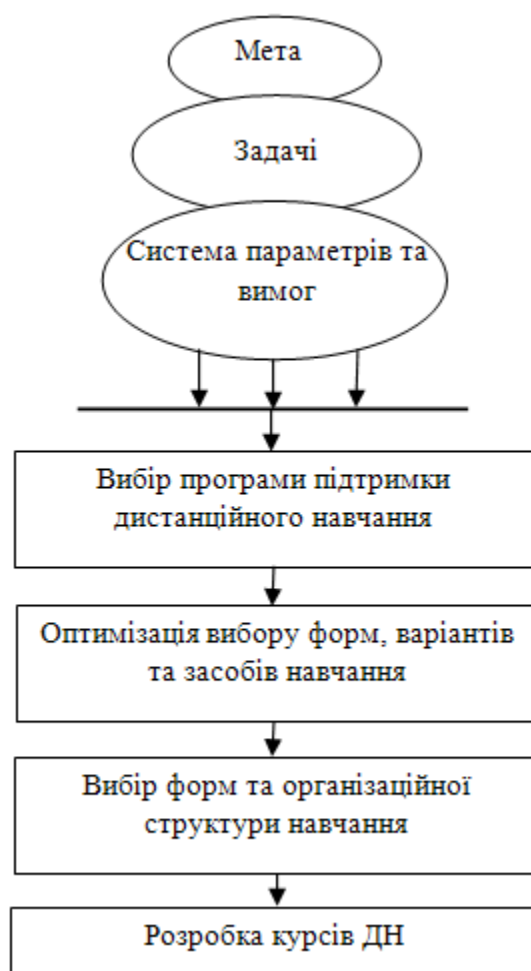


Рис. 3. Схема створення систем дистанційного навчання в вищих військових навчальних закладах

Створення СДН підготовка й організація функціонування центру дистанційного навчання в ВВНЗ – комплексна проблема, у якій тісно переплітаються проблемні питання

навчально-методичного забезпечення, організації навчального процесу, експлуатації комп'ютерної та телекомунікаційної систем, підготовки і підвищення кваліфікації НПП та ін.

Література:

1. Агапонов С.В. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий / Агапонов С.В.; под ред. З.О. Джаляшвили. – СПб.: БХВ-Петербург, 2003. – 336 с.
2. Канев В. И. Дистанционное обучение. Технологические аспекты / Канев В. И. — М., 2004.
3. Карпенко М.П. Об итогах проведения эксперимента в области образования в СГИ: материалы VII междунар. конф. по дистанционному образованию [„Дистанционное образование: открытые виртуальные среды“], (Россия, Москва, 17-18 июня 1999г.) / Под редакцией В.П. Тихомирова, В.И. Солдаткина, Д.Э. Колосова. — М., 1999.
4. Щенников С.Л. Открытое дистанционное образование / Щенников С.Л. — М., 2002.
5. Aston M. Education and the Internet: Some Experiences From a UK Perspectives/»Education via the Internet», «Internet Usage in, Education», Proceedings-UNESCO / Aston M. — Minsk, 2000.

В статті визначені цілі, методологічні принципи створення й використання систем дистанційного навчання в вищих військових навчальних закладах, а також завдання, що розв'язуються у процесі розробки систем дистанційного навчання.

Ключові слова. Система дистанційного навчання, центр дистанційного навчання, цілі створення й використання систем дистанційного навчання, завдання, що розв'язуються у процесі розробки систем дистанційного навчання, методологічні принципи створення систем дистанційного навчання.

В статье определены цели, методологические принципы создания и использования систем дистанционного обучения в высших военных учебных заведениях, а также задания, которые решаются в процессе разработки систем дистанционного обучения.

Ключевые слова. Система дистанционного обучения, центр дистанционного обучения, цели создания и использования систем дистанционного обучения, задания, которые решаются в процессе разработки систем дистанционного обучения, методологические принципы создания систем дистанционного обучения.

In the article there are defined purposes, methodological principles of creation and usage of remote training systems in higher military educational institutions, as well as problems being solved during developing process of the remote training systems.

Key words. Remote training systems, remote training center, purposes of creation and usage of remote training systems, problems being solved during developing process of the remote training systems, methodological principles of creation of remote training systems.

УДК 621.3(07):378:004.382.7
ББК 31.2+74.58+32.973.202p30

А.Я. Матвійчук, В.Я. Прокопчук, П.Д. Прокопчук
м. Вінниця, Україна

ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ ПЕРСОНАЛЬНИХ КОМП'ЮТЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННІ ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ

Постановка проблеми. Кінець XX і початок XXI століть відзначаються переходом міжнародної спільноти на якісно новий ступінь розвитку – на рівень інформаційного суспільства. Україна, як європейська держава, має бути рівноправним партнером у галузі інформаційно-телекомунікаційних технологій розвинених країн, тим самим мати змогу користуватися різного роду електронними засобами послуг і технологій; обмінюватись останніми досягненнями науки, виробництва, освіти тощо.

Тому, останнім часом у рамках держави виникла проблема інформатизації діяльності людини в усіх сферах її життя. У зв'язку з цим у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) та інших державних документах вимагається від освіти впровадження сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик навчання при підготовці фахівців і, насамперед, освітан.

Орієнтуватися в інформаційному просторі допомагають сучасні комп'ютери та інші технічні електронні засоби. Вони сприяють доступу людини до найсучасніших знань, що характеризує змістову сторону процесу навчання. Користування сучасними інформаційними засобами вимагає формування інформаційних знань і культури майбутніх учителів, що зумовлює появу принципово нових підходів до системи освіти в цілому, зокрема і до самої технології навчання.

Інформатизація сфери освіти повинна випереджувати інформатизацію інших напрямків, оскільки саме тут закладаються соціальні, психологічні, загальнокультурні, а також професійні передумови інформатизації всього суспільства [9, с.277]. Тому зміст навчання з окремих дисциплін, на нашу думку, повинен визначатися не лише знаннями та вміннями у певній галузі, але й сучасними способами і засобами їх одержання та використання. Така потреба зумовлена низкою причин: видання навчальної літератури з метою поновлення змісту навчання вимагає тривалого часу, чого немає для електронного варіанту підручника або посібника, методичних розробок тощо; відсутні нові зразки лабораторного обладнання, яке можна замінити віртуальним; підготовка та виконання лабораторних робіт за традиційними формами навчання вимагають лише аудиторних занять, що є неможливим для «заочників», та їх можна замінити дистанційним навчанням і т. ін.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми інформатизації навчального процесу висвітлені в публікаціях Н. Апатової, В. Бикова, Р. Гуревича, Ю. Дорошенка, М. Жалдака, М. Кадемії, Г. Кедровича і багатьох інших учених-дослідників.

Важливим напрямком розвитку інноваційних технологій освіти є дистанційне навчання, існування якого можливе завдяки комп'ютеризації. Останнім часом дистанційне навчання досліджується багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими. Професор В. Кухаренко очолює Проблемну лабораторію дистанційного навчання при НТУ «ХПІ», де розробляються навчальні курси з багатьох предметів для дистанційного вивчення, у лабораторії також працюють В. Кравець, О. Рибалко. Проблеми дистанційного навчання досліджуються Інститутом педагогіки та психології професійної освіти Академії педагогічних наук України, директором якого є професор І. Зязюн. Перші в Україні дистанційні навчальні курси було створено у Міжнародному науково-навчальному центрі ЮНЕСКО інформаційних технологій і систем Національної академії наук і Міністерства освіти і науки України, який очолює В. Гриценко, де працюють такі вчені як С. Кудрявцева, В. Колос, А. Манако, К. Синиця, Р. Усенко, Т. Довгялло, Я. Антонюк, С. Зарицька.

Питання методики використання комп'ютерних програм у процесі вивчення окремих навчальних дисциплін висвітлені в публікаціях В. Бикова, В. Карлашука, А. Матвійчука, В. Сумського та ін.

Мета статті полягає в розкритті питань упровадження персонального комп'ютера в процесі вивчення електротехніки майбутніми вчителями фізики та трудового навчання.

Виклад нового матеріалу. Сучасні інформаційні технології дають можливість вирішити низку проблем, що виникають у процесі вивчення дисциплін з основ машинознавства, насамперед, у студентів заочної форми навчання. Досвід роботи дає підставу стверджувати про те, що у студентів виникають значні труднощі в процесі вивчення курсу електротехніки. Дійсно, на виконання лабораторних робіт з електротехніки студентам заочної форми навчання передбачено лише 6 годин аудиторних занять, тоді як студенти стаціонару працюють у лабораторних умовах 28 годин. Звичайно, за традиційним навчанням поза лабораторією дослідження параметрів електричних кіл або машин виконати неможливо, а тому вивчення цієї дисципліни дещо формальне. Подолати ці та інші труднощі певною мірою можна за допомогою комп'ютерної техніки і наявного програмного забезпечення.

Варто зазначити і те, що навчальними планами передбачені дисципліни, які забезпечують підготовку студентів до використання комп'ютерної техніки, проте майбутні вчителі недостатньо володіють методикою застосування персональних комп'ютерів у

процесі викладання трудового навчання в цілому та розділу «Електротехнічні роботи» зокрема. Тому доцільно якомога частіше застосовувати ПК не лише на спеціальних заняттях, але й у процесі викладання навчальних дисциплін з основ машинознавства, що дає можливість використовувати комп'ютер як засіб навчання і як об'єкт вивчення.

Зазначимо, нині існують електронні варіанти посібників, мультимедійні засоби, постановки віртуальних експериментів тощо. Серед сучасних навчальних посібників можна відзначити такі як «Фізика і комп'ютер»; «Електрика і магнетизм», розроблених у Вінницькому державному педагогічному університеті під керівництвом доц. В. Сумського; розроблений навчальний посібник з електротехніки з використанням віртуальних лабораторних робіт доц. А. Матвійчуком; існує низка мультимедійних розробок для персонального комп'ютера - «Віртуальна фізика», «Фізика в картинках» і багато інших.

На основі згаданих методичних розробок, використовуючи можливості персональних комп'ютерів типу Pentium і сучасного програмного забезпечення, ми пропонуємо технологію вивчення електротехніки, яка значно підвищує якість засвоєння знань студентами, розширює зміст навчання, знайомить студентів із методикою застосування ПК у процесі викладання розділу «Електротехнічні роботи» в школі, ПТУ та інших навчальних закладах. Вона передбачає ефективне використання комп'ютера на заняттях різних типів – лекціях, лабораторних заняттях, а також при самопідготовці та контролі знань студентів.

При проведенні лекційних занять за допомогою мультимедійного проектора та комп'ютера чи ноутбука можна ефективно ілюструвати різні фізичні явища та процеси, які важко або неможливо змодельовати іншими технічними засобами, подати графічні та схематичні зображення технічних об'єктів тощо.

Лабораторні заняття з електротехніки студенти виконують традиційно з використанням електротехнічних приладів. Але застосування комп'ютерів більше впливатиме на ефективність занять при попередньому моделюванні та розрахунках електричних кіл; моделюванні ідеальних умов роботи електричних кіл і приладів; при роботі кіл, параметри яких не можливо створити в умовах лабораторії тощо. За таких умов можна використовувати програми Workbench, P-cab, Or-cab та інші.

Стосовно самопідготовки студентів, то попередньо необхідно створити комп'ютерну базу даних із навчальної дисципліни «Електротехніка», яка являє собою текстову, графічну та відео інформацію. Текстова інформація закладена в програму, включає теоретичні основи електротехніки та базові знання з фізики і математики. При цьому необхідним є перехід із однієї теми до інших, пов'язаних із нею, що забезпечує можливість внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків.

Графічна та відеоінформація у вигляді малюнків, графіків, схем та інших засобів мультимедіа дасть можливість поглибити зміст навчання, а також сприятиме покращенню якості засвоєння знань завдяки наочності й моделюванню складних технічних понять.

Подібна база даних, яка по суті є електронним варіантом підручника (посібника), на відміну від звичайного підручника дає можливість систематично поповнювати і корегувати інформацію, ілюструвати її тощо.

Наші дослідження дають підставу стверджувати про ефективність упровадження ПК на лабораторних заняттях з електротехніки зі студентами, які здобувають спеціальність учителів фізики і трудового навчання. Окремі лабораторні роботи третьокурсники успішно виконують за допомогою ПК без електрообладнання, використовуючи програму Electronics Workbench.

Дистанційне навчання, як зазначалося вище, є однією з форм здобуття освіти, при якій у навчальному процесі використовуються кращі традиційні та інноваційні методи і засоби навчання, що базуються на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях. Основу освітнього процесу при дистанційному навчанні складає цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна робота студента, який може навчатись за межами закладу освіти, за

індивідуальним розкладом, маючи комплект навчальних матеріалів і можливості контакту з викладачами. У першу чергу це стосується студентів заочної форми навчання.

На основі книги В. Карлащука «Электронная лаборатория на IBM PC» [5] та інших публікацій нами розроблено систему віртуальних лабораторних робіт, що доповнюють лабораторний практикум з електротехніки. Такі розробки протягом останніх років ефективно реалізуються в процесі аудиторних занять і в дистанційному навчанні студентів. Це дає можливість студентам-заочникам виконати навчальну програму в повному обсязі, а студентам стаціонару виконати програму і розширити свої пізнання в питаннях можливостей персонального комп'ютера.

У процесі дослідження створюються реальні можливості моделювати не лише електричні схеми та розраховувати їх електричні параметри, але й моделювати самі прилади та електричні машини і досліджувати їх характеристики. Деякі лабораторні роботи у спрощеному вигляді студенти проводять у загальноосвітніх школах під час педагогічної практики. Наведемо приклад виконання однієї з багатьох віртуальних лабораторних робіт на тему: «Дослідження співвідношення між діючими та амплітудними значеннями параметрів електричного кола змінного струму» в програмі EWB.

Мета: Поглибити знання з розділу електротехніки «Змінний струм». Навчитися працювати з програмою EWB при дослідженні параметрів змінного струму.

Робоче завдання

1. Скласти віртуальні електричні кола і дослідити графіки змінного струму трьох видів гармонік.
2. За допомогою віртуального осцилографа визначити амплітудні значення напруг і струмів гармонік.
3. Порівняти співвідношення між амплітудними значеннями струмів і напруг з діючими значеннями цих параметрів. Виміри здійснити за допомогою віртуального осцилографа і вольтметра.

Програма підготовки

1. Опрацювати теоретичні відомості за літературою:
Основна: Л-1, с. 11-44; Л-2, с. 7-24.
Додаткова: Л-8, с.206-212.
2. Виконати письмово такі завдання:
 - 2.1. Вивести вираз для встановлення співвідношення між амплітудними та діючими значеннями напруг (струмів) - синусоїдної, пилкоподібної (трикутної) та П-подібної гармонік змінного струму.
 - 2.2. Зарисувати робочі схеми до виконання роботи (рис. 1 – а,б).
 - 2.3. Зарисувати таблицю 1 для запису даних вимірювань.
3. Знати основні елементи програми EWB і прийоми виконання віртуальних електричних кіл у ній.
4. Знати функції, уміти використовувати віртуальні прилади програми EWB, такі як осцилограф (Oscilloscope), функціональний генератор (Function Generator), індикаторні прилади, джерело змінної синусоїдної напруги.

Методичні рекомендації до виконання завдання

1. У програмі EWB скласти електричне коло, що має ідеальний генератор змінної синусоїдної напруги; функціональний генератор (Function Generator), який утворює синусоїдну, пилкоподібну (трикутну) і П-подібну гармоніки; перемикач [Space]; вольтметр V та осцилограф (Oscilloscope) (рис. 1).
2. Вольтметр увімкнути в режим вимірювання діючого значення змінної напруги (AC), так як «по умовчанию» він працює в режимі вимірювання постійної напруги (DC). Вольтметрами вимірюють лише діючі значення напруги.
3. Встановити параметри ідеального генератора змінної синусоїдної напруги:

- значення напруги - $U = 20 \text{ В}$;
- частоту синусоїдної гармоніки ідеального генератора - $f = 50 \text{ Гц}$.

4. Перемикачем [Space], за допомогою клавіші «пробел», увімкнути ідеальний генератор синусоїдної напруги та здійснити вимірювання амплітудного значення напруги на виході генератора за даними осцилографа (рис. 2). Для цього на панелі осцилографа підвести візирні лінійки до вершин графіків і прочитати величини амплітудних значень напруг $U_{\max}$. Дані записати до таблиці 1.

5. Дані вольтметра, що відповідають діючому значенню напруги U , записати до таблиці 1.

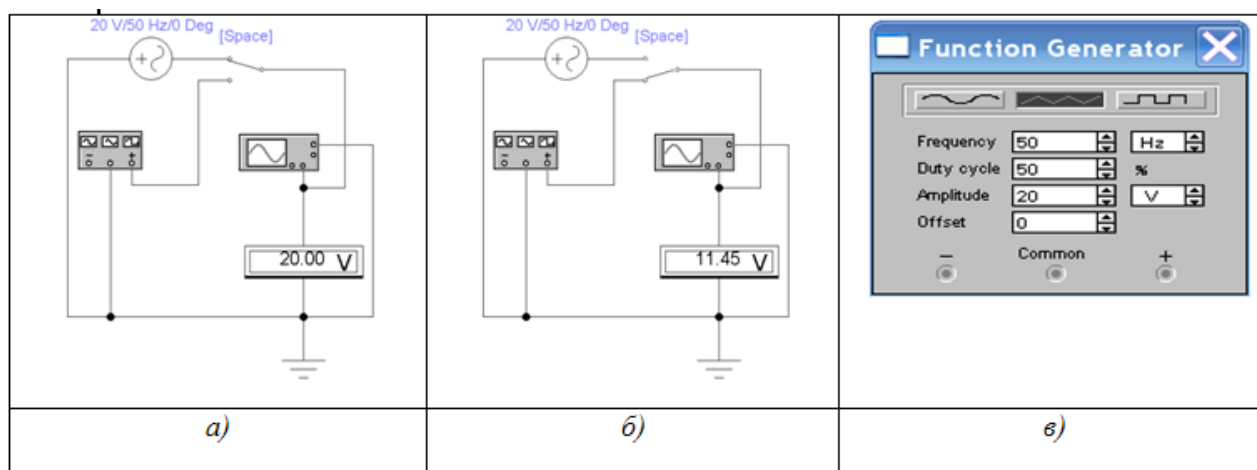


Рис. 1. Схема електричного кола з генератором синусоїдального струму – а, функціональним генератором (ФГ) – б, панель ФГ – в.

6. Перемикачем [Space] увімкнути функціональний генератор і встановити на ньому пілкоподібну (трикутної форми) гармоніку з параметрами: напруга $U = 20 \text{ В}$, частота $f = 50 \text{ Гц}$. Отримати на осцилографі графік, що зображений на рис. 3,а.

Повторити пункти 4 і 5 - визначити амплітудне та діюче значення напруг і занести їх до таблиці 1.

7. Увімкнути на функціональному генераторі П-подібну гармоніку і встановити на ньому параметрами: напруга $U = 20 \text{ В}$, частота $f = 50 \text{ Гц}$. Отримати на осцилографі графік, що зображений на рис. 3,б.

Повторити пункти 4 і 5 - визначити амплітудне та діюче значення напруг і занести їх до таблиці 1.

8. Виконати по 5 вимірів для різних видів графіків змінного струму при різних значеннях напруги і частоти. Дані вимірювань занести до таблиці 1.

Таблиця 1

№ п/п	Форма гармоніки	$U_{\max}$ (В)	U (В)	T (сек.)	$\frac{U_{\max}}{U}$
1	Синусоїдальна				
2	Трикутна				
3	П - подібна				

7. Переконалися у справедливості співвідношень діючих та амплітудних значень напруг:

- для синусоїдного струму - $U_{\max} = \sqrt{2} \cdot U$;

- для пилкоподібної гармоніки (трикутної форми) - $U_{\max} = \sqrt{3} \cdot U$;
- для П-подібної гармоніки - $U = U_{\max}$.

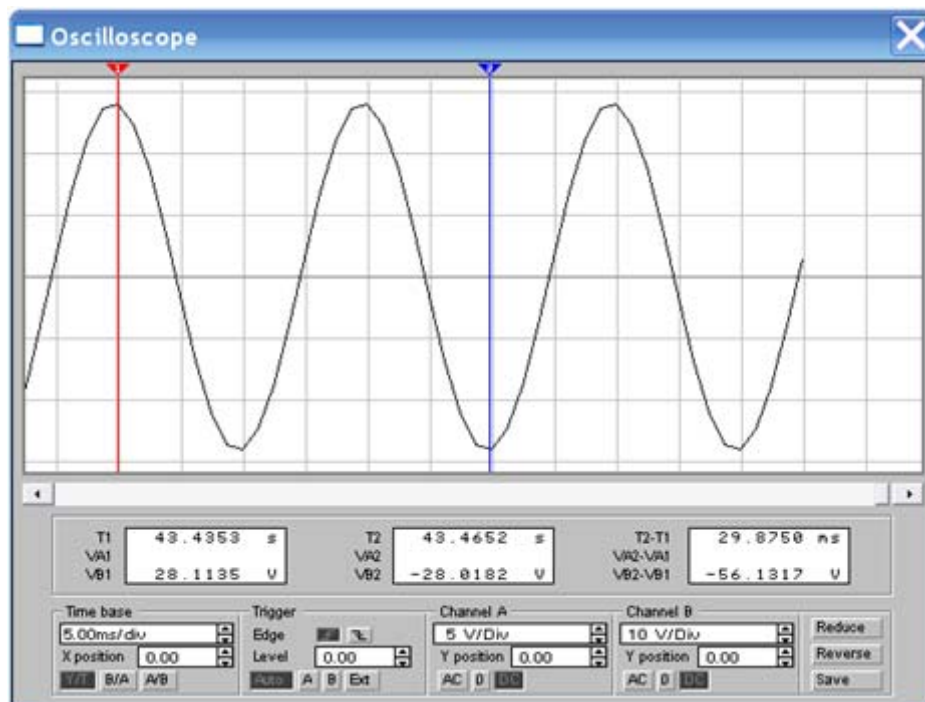


Рис. 2. Осцилограма змінного струму синусоїдного генератора

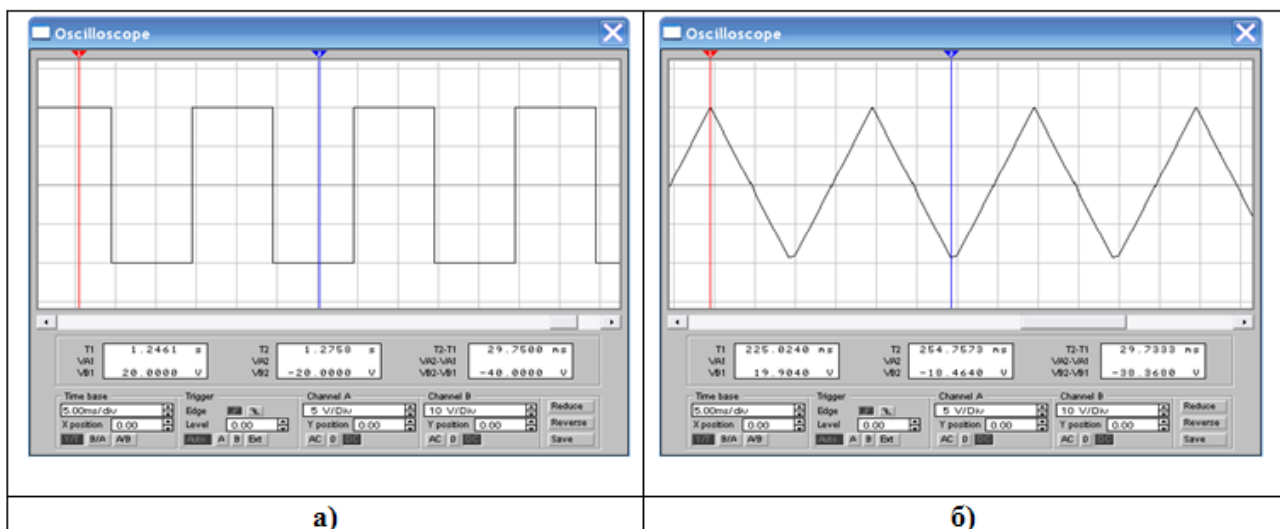


Рис. 3. Осцилограми змінної напруги функціонального генератора (а)- пилкоподібної (трикутної форми) та (б) - П-подібної форми.

Теоретичні відомості до лабораторної роботи.

Змінний струм у споживачах виникає завдяки ЕРС, яка збуджується генераторами. Значення ЕРС, як функції від часу, може бути представлене різними формулами і відповідними графіками. У силових мережах ЕРС (e), сила струму (i) та напруга (u) змінюються за законом періодичної функції синуса або косинуса

$i = I_{\max} \sin \omega t$; $u = U_{\max} \sin \omega t$; $e = E_{\max} \sin \omega t$. Графіки функцій будуть зображені синусоїдами (рис. 4). Якщо ці параметри співпадають за фазою, то їх графіки накладаються.

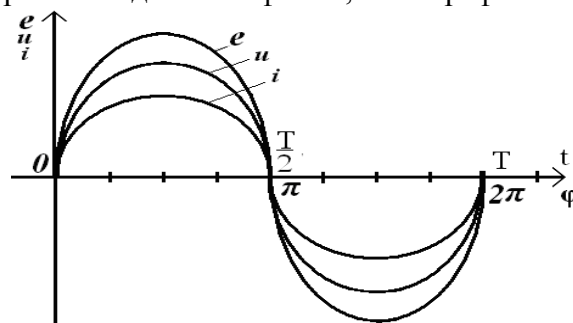


Рис.4. Графіки залежності електричних параметрів змінного струму від фази коливань

У випадку протікання змінного струму, кількість виділеної енергії за малий період часу $dW = i^2 r \cdot dt$. У даний вираз підставимо миттєве значення сили струму: $dW = I_{\max}^2 R \sin^2 \omega t \cdot dt$.

$$W = \int_0^T I_{\max}^2 r \sin^2 \omega t \cdot dt$$

Сумарне значення енергії, що виділиться у провіднику за період

$$W = I_{\max}^2 r \int_0^T \sin^2 \omega t \cdot dt$$

З тригонометрії відомо, що $\sin^2 \omega t = \frac{1}{2} (1 - \cos 2\omega t)$. Отже $W = \frac{I_{\max}^2 r}{2} \left(\int_0^T dt - \int_0^T \cos 2\omega t \cdot dt \right)$

Звідки $W = \frac{I_{\max}^2 r T}{2}$, так як другий інтеграл дорівнює нулю. Перепишемо останній вираз у такій формі:

Введемо поняття діючого значення сили струму $I = \frac{I_{\max}}{\sqrt{2}}$, тоді $W = I^2 r T$. (4)

Де: I - діюче значення струму.

Діючим (ефективним) значенням змінного струму називають таке значення постійного струму, при якому на однаковому активному опорі кола за той самий час виділиться така сама кількість енергії, що й при змінному. Діючі значення струму I , напруги U та Е.Р.С. E позначають прописними латинськими літерами без індексів, а їх числові значення можна

$$I = \frac{I_{\max}}{\sqrt{2}}; U = \frac{U_{\max}}{\sqrt{2}}; E = \frac{E_{\max}}{\sqrt{2}}$$

записати так: Електровимірювальні прилади градуують у діючих значеннях згаданих величин.

У різного роду генераторах радіоелектронної апаратури (функціональних генераторах) параметри можуть змінюватись з постійною частотою, але форма графіку їх залежності від часу має трикутну, прямокутну (П-подібну) і ін. форми (рис. 5 а,б.). Тобто залежність параметрів електричного кола від часу $e = f(t), u = f(t), i = f(t)$ задається іншими, відмінними від попереднього законами.

Кожен із цих параметрів описується миттєвим, амплітудним і діючим значеннями. Очевидно електровимірювальними приладами (вольтметром, амперметром) вимірюють діючі значення ЕРС, напруги і сили струму.

Для різної форми сигналів залежність між діючим і амплітудним значенням параметрів звичайно буде іншою (рис. 2,а). Визначимо її.

Так, на 1-й і 4-й чверті періоду T напруга u , очевидно, змінюється за лінійним законом

$$u = U_{\max} \frac{4}{T} \cdot t, \quad \text{а в 2 і 3-й чвертях} \quad u = -U_{\max} \frac{4}{T} \cdot t \quad (1)$$

Де: u та i – миттєві значення напруги і сили струму, а час t , на кожній чверті періоду,

змінюється від 0 до $t = \frac{1}{4}T$.

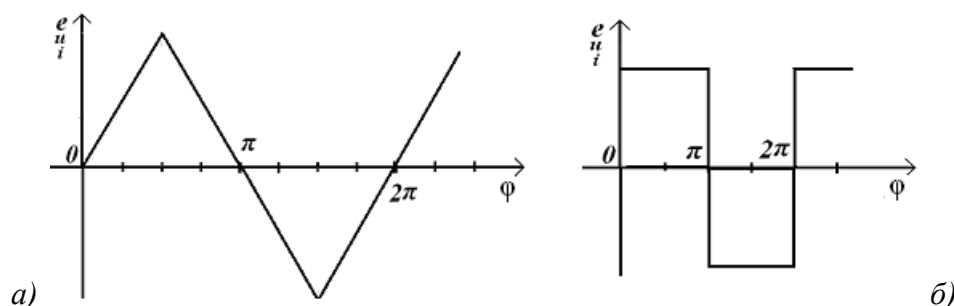


Рис. 5. Графіки залежності миттєвих значень параметрів від фази коливань: а – графік трикутного сигналу; б – графік П-подібної гармоніки

З графіків слідує, що в момент часу $t = 0$; $u = 0$, а при $t = \frac{T}{4}$ значення напруги сягає амплітудного значення. Тобто $u = U_{\max}$.

Аналогічний вираз матимемо і для сили струму:

$$i = \frac{4}{T} I_{\max} \cdot t \quad \text{та} \quad i = -\frac{4}{T} I_{\max} \cdot t$$

Подібно до того, як ми визначили діючі значення параметрів для змінного синусоїдного струму, визначимо діючі значення і для змінного «трикутного» струму функціонального генератора. Отже, за невеликий проміжок часу, при протіканні електричного струму у

провіднику виділяється енергія $dw = i \cdot u \cdot dt = \frac{u^2}{r} dt$ або, враховуючи вираз 1:

$$W = \int_0^{T/4} \frac{u^2}{r} dt = \frac{1}{r} \int_0^{T/4} \left(\frac{4}{T} U_{\max} t \right)^2 \cdot dt;$$

$$W = \frac{16U_{\max}^2}{rT^2} \int_0^{T/4} t^2 dt = \frac{16U_{\max}^2}{rT^2} \cdot \frac{t^3}{3} \Big|_0^{T/4} = \frac{16U_{\max}^2}{rT^2} \cdot \frac{T^3}{3 \cdot 16 \cdot 4} = \frac{U_{\max}^2}{12} \cdot \frac{T}{r} = \frac{U_{\max}^2}{12} \cdot \frac{T}{r}. \quad (2)$$

Повна енергія, що виділяється на резисторі протягом повного періоду, дорівнює сумі рівних за величиною енергій на кожній із четвертей періоду:

$$W_{\text{повна}} = W_1 + W_2 + W_3 + W_4 = 4W \quad (3)$$

Враховуючи рівняння 2, перепишемо вираз 3:

$$W_{\text{повна}} = \frac{4U_{\max}^2 T}{12r} = \frac{U_{\max}^2}{3} \cdot \frac{T}{r}.$$

З останнього виразу слідує те, що діюче значення напруги «трикутного» струму

$$U = \frac{U_{\max}^2}{3}$$

Відомо, що між амплітудним і діючим значенням «синусоїдної» напруги існує співвідношення $U_{\max} = \sqrt{2} \cdot U$, де U – діюче значення напруги за період.

Отже для «трикутного» струму діюче значення напруги $U = \frac{U_{\max}}{\sqrt{3}}$, а для «синусоїдного» $U = \frac{U_{\max}}{\sqrt{2}}$.

На основі аналогічних міркувань можна отримати співвідношення для струмів обох

видів гармонік: $I = \frac{I_{\max}}{\sqrt{3}}$; $I = \frac{I_{\max}}{\sqrt{2}}$

Очевидно для П-подібної гармоніки змінного струму (рис. 5,б) діюче значення напруги (струму) дорівнює її амплітудному значенню: $U = U_{\max}$, $I = I_{\max}$.

Контрольні запитання

1. Який струм називається змінним?
2. Якою функцією описують електричні параметри (силу струму, напругу, ЕРС) в колах змінного струму?
3. Що таке фаза коливань?
4. Що називають початковою фазою?
5. Дати визначення понять миттєвого, амплітудного та діючого значення струмів і напруг.
6. Який зміст і послідовність виконання роботи?

Висновки. Досвід викладання електротехніки студентам – майбутнім учителям фізики і трудового навчання дає підставу стверджувати, що застосування комп'ютерних програм при виконанні окремих лабораторних робіт дає змогу вирішити низку організаційних питань, розширити і поглибити зміст навчання з електротехніки та інформатики, навчити практичному застосуванню комп'ютерної техніки в процесі навчання, організувати дистанційне навчання студентів-заочників.

Використання графічної та відеоінформації у вигляді малюнків, графіків, схем та інших засобів мультимедіа під час лекцій і самопідготовки студентів сприяє покращенню якості засвоєння знань завдяки наочності й моделюванню складних технічних понять.

Література:

1. Гриценко В.И., Кудрявцева С.П., Колос В.В. Дистанційне навчання: основні визначення // *Telematics and Life-Long Learning. Proceeding of the International Workshop*. – Київ, 2001. – с. 10-12.
2. Гуржій А.М. Моделі та засоби розробки програмного та інформаційного забезпечення з навчальних предметів для загальноосвітніх навчальних закладів. [Електронний ресурс]. / Гуржій А.М., Гапон В.В.: Тези - Головний інформаційно-обчислювальний центр Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: <http://edu.ukrsat.com/labconf/tezy/8/modelsmethods.html> – Заголовок з екрану.
3. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх закладах./Л. І. Даниленко : Монографія. – К.: Міленіум, 2004.– 358 с.
4. Зязюн І. А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології // *Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матеріали міжнародної наукової конференції 16-17 травня 2000 року.* / За редакцією С. О. Сисоевої і О. Г. Романовського. – Харків: ХДПУ, 2000. – с. 8-15.
5. Карлашук В.И. Электронная лаборатория на IBM PC. Лабораторный практикум на базе Electronics Workbench и MATLAB. Издание 5-е. – М.:СОЛОН – Пресс, 2004. –800с.

6. Кравець В.О., Кухаренко В.М. Інформаційний освітній простір України для безперервної освіти // *Telematics and Life-Long Learning. Proceeding of the International Workshop*. – Київ, 2001. – с. 116-121.
7. Матвійчук А.Я. Комп'ютерні програми на лабораторних заняттях з електротехніки. Трудова підготовка в закладах освіти, №12, 2009 р. – С. 39-41.
8. Положення про проведення апробації електронних засобів навчального призначення / Міністерство освіти і науки України (МОН). Наказ № 433 від 02.06.2004 за N 757/9356 - Офіц. вид. К. Законодавство України. / Про проведення апробації електронних засобів навчального призначення у загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих педагогічних навчальних закладах та інститутах післядипломної освіти педагогічних кадрів у 2007/2008 навчальному році, від 03.10.2007 р. № 868
9. Профессиональная педагогика: учебник для студентов по пед. специальностям и направлениям, ред. С. Я. Батышева. – М.: «Профессиональное обозрение», 1997. – 512 с.
10. Рашкевич Ю., Пелешко Д., Пасека М., Стецюк А. Проектування Web-орієнтованих розподілених навчальних систем // *Telematics and Life-Long Learning. Proceeding of the International Workshop*. – Київ, 2001. – с. 143-152.
11. Притуляк К. А. Аналіз тенденцій розвитку сучасних педагогічних програмних засобів навчання в умовах інформатизації навчально-виховних процесів. [Електронний ресурс] : [сайт Острів знань. Аналіз тенденцій розвитку сучасних ППЗ] / К А. Притуляк. – Режим доступу: http://ostriv.in.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=649&Itemid=1067.%20. – Заголовок з екрану.
12. Сумський В.І. Методика і теорія застосування ЕОМ у процесі вивчення фізики у педагогічних закладах: Монографія, Вінниця: ВДПУ, 2003. – 380 с.

У статті пропонується методика застосування комп'ютерних програм у процесі виконання лабораторних робіт з електротехніки студентами, які навчаються за спеціальністю «Педагогіка і методика середньої освіти. Фізика. Технологічна освіта».

Наведено приклад виконання віртуальної лабораторної роботи на тему «Дослідження співвідношення між діючими та амплітудними значеннями параметрів електричного кола змінного струму».

Ключові слова: методика викладання електротехніки, застосування персонального комп'ютера, електронна програма EWB.

В статье предлагается методика применения компьютерных программ в процессе выполнения лабораторных работ по электротехнике студентами, которые обучаются по специальности «Педагогика и методика среднего образования. Физика. Технологическое образование».

Приведен пример выполнения виртуальной лабораторной работы на тему «Исследование соотношения действующих и амплитудных значений параметров электрической цепи переменного тока».

In the article the method of application of the computer programs is offered in the process of implementation of laboratory works from the electrical engineering by students which study after speciality «Pedagogics and method of secondary education. Physics».

The example of implementation of virtual laboratory work is resulted on the theme of «Research of correlation between the virtual and peak values of parameters of electric circle of alternating current».

УДК 37.022+7.038.531

ББК 60.84+83.7

М.М. Митник
м. Тернопіль, Україна

ТИПОЛОГІЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙ ЯК ВИД ІНШОМОВНОЇ ПУБЛІЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі розвитку суспільства міжнародна співпраця і взаємодія є основними умовами інтеграції нашої країни у світовий простір економіки й інших галузей. Через це навчання іноземним мовам стає все більше професійно спрямованим, а набуття комунікативних умінь і навичок – необхідністю. Тому актуальною проблемою стає вивчення презентації як однієї з нових форм комунікативної діяльності. Презентаційні вміння застосовуються фахівцями різноманітних професій з метою ознайомити суспільство зі сферою своєї діяльності, результатами наукових досліджень та іншими досягненнями.

Проведення презентацій перестало бути привілеєм ділових людей, які використовують її як ефективний спосіб рекламування і продажу своєї продукції [6].

Нині презентацію розглядають як жанр публічної промови, тому виникає необхідність у навчанні й формуванні презентаційних умінь і навичок майбутніх фахівців різних галузей. Для полегшення розуміння сутності презентації, її ролі в навчальному процесі необхідно не тільки розглянути трактування даного поняття вітчизняними і зарубіжними науковцями, але й виокремити характерні ознаки різних видів презентацій, які є необхідними для їх подальшої класифікації.

Мета даної роботи полягає в аналізі трактування поняття «презентації» і дотичних до неї понять вітчизняними й іноземними авторами для подальшого формулювання робочого визначення презентації; удосконалення класифікації презентацій за певними ознаками для розробки відповідної методики формування комунікативних презентаційних умінь в іншомовній публічній професійній діяльності.

Оскільки презентація є предметом вивчення ділової риторики і розглядається нею як різновид публічного монологічного мовлення, то у вітчизняних наукових джерелах дане поняття за значенням ототожнюється з публічним виступом, публічною промовою і доповіддю. Але проведений нами аналіз словникових статей не підтверджує подібне припущення. Дійсно презентація характеризується ознаками, спільними для усіх трьох попередньо наведених понять, але найближчою за значенням до неї є доповідь, яка трактується як «прилюдне повідомлення на певну тему» [4, с.319].

Іншомовні словники подають перелік подібних значень слова «презентація», серед яких варто виділити такі: 1) акт представлення чого-небудь; 2) виступ, під час якого представляють щось публіці; 3) спосіб представлення будь-якого продукту, речі, наукової праці, ідей та ін. [10; 14].

В автентичних джерелах і науково-методичній літературі презентація трактується як процес спілкування (комунікації), при якому повідомлення передається від однієї людини (чи групи) до іншої [17, с.7]. Тому, узагальнюючи все вищевикладене, нами пропонується таке робоче визначення: презентація - це жанр публічного виступу і вид комунікативної діяльності, який спрямований на передачу групі осіб різного роду інформації.

Варто зазначити, що необхідним компонентом формування комунікативних умінь і навичок при вивченні іноземної мови професійного спрямування є застосування матеріалів, присвячених навчанню презентації. Для цього ми пропонуємо розглянути різні типи презентацій, згрупувати їх за характерними ознаками і при потребі доповнити.

Вітчизняні й зарубіжні автори по-різному класифікують презентації залежно від їх особливостей. Наприклад, Л. Арредондо стверджує, що поділ презентацій потрібно здійснювати на два типи – інформативну і рекламну [1]. У свою чергу, К. Локкер виділяє три типи презентацій: інформативну, спонукальну і презентацію-вираження доброї волі [12]. С. Обер, окрім трьох вказаних типів презентацій, поділяє інформативні презентації на звітні і навчальні [15]. Р. Уотлей пропонує три види спонукальної презентації [18]. О. Попова, Л. Введенська і Л. Павлова пропонують розглядати презентації відповідно до розміру аудиторії і виділяють зовнішні і внутрішні, які в свою чергу поділяються на вертикальні і горизонтальні, низхідні і висхідні [1; 3; 7]. О. Зарецька виділяє чотири категорії презентаційних виступів відповідно до способу подачі матеріалу [5], а Р. Ботавіна розглядає публічні виступи на предмет презентації [2].

Аналіз науково-методичної літератури з даної проблеми свідчить, що науковці класифікують презентації відповідно до різних чинників. Їхній перелік ми поклали в основу згрупування презентацій таким чином:

1. Належність учасників комунікативного акту до певного культурного соціуму.
2. Аудиторія, для якої проводиться презентація.
3. Кількість презентаторів і масштаб дії.

4. Спосіб подачі матеріалу.
5. Мета презентації.
6. Предмет презентації.
7. Форма передачі інформації.
8. Стиль спілкування.

Відповідно до приналежності учасників комунікативного акту до певного культурного соціуму можна виділити два типи презентацій [7]: інтракультурні, які проводяться в межах однієї країни, а презентатор з аудиторією належать до однієї культури; інтеркультурні, які організовуються для представників інокультурного соціуму. Подібні презентації відбуваються на міжнародних форумах, конференціях, виставках.

У рамках інтракультурного типу залежно від аудиторії дослідники виділяють зовнішню і внутрішню презентацію [6; 7]. При проведенні внутрішніх презентацій презентатор і аудиторія знаходяться в рамках однієї корпоративної структури. О. Попова вважає, що комунікації всередині будь-якої організаційної структури існують у двох видах: вертикальні комунікації, при яких інформація всередині організації переміщається з рівня на рівень у рамках вертикальної ієрархії, і горизонтальні, при яких відбувається обмін інформацією між підрозділами або співробітниками [7]. Тому внутрішні презентації поділяються на вертикальні і горизонтальні, а вертикальні презентації в залежності від ієрархічних позицій комунікантів можуть бути в свою чергу як низхідні так і висхідні [1; 7]. Зовнішня презентація проводиться для запрошеної аудиторії (представників інших підприємств, установ) і не виключає присутності колег презентатора [13].

Залежно від кількості презентаторів і масштабу дії виділяють два види презентацій: колективні, ті що готуються і проводяться групою фахівців з різних галузей і індивідуальні, підготовка і проведення яких здійснюється однією людиною.

Л. Введенська і Л. Павлова пропонують розглядати презентації відповідно до розміру аудиторії і виділяють три типи презентацій, умовно називаючи їх публічними, камерними і приватними [3].

О. Зарецька розподіляє презентаційні виступи на чотири категорії залежно від способу подачі матеріалу [5]: експромтна презентаційна промова; імпровізована презентаційна промова; завчена презентаційна промова; написана і прочитана презентаційна промова.

Відповідно до поставленої мети виділяються такі основні типи презентацій:

І. Інформативна презентація. Як правило, будь-яка презентація є інформативною, тобто несе нову інформацію. Проте на відміну від інших у інформативній презентації основний акцент ставиться на повідомлення і передачу інформації [1; 12; 15; 18]. Вона ж, у свою чергу, поділяється на звітну і навчальну.

1) звітна презентація інформує аудиторію про виконану роботу, поточні події, проведені заходи, проекти, здійснені угоди та інші види діяльності;

2) навчальна презентація передає аудиторії різноманітні знання, уміння і навички. Аналіз іншомовних джерел дає можливість розділити її на демонстративну презентацію і презентацію-тренінг [11, с.15].

а) демонстративна презентація не тільки передає інформацію, але й сприяє набуттю яких-небудь умінь чи навичок. Основною рисою даної презентації є її наочність (звідси й назва – «demonstrative presentation»). Іноземні автори особливу роль відводять контролю набутих умінь і навичок, тому велика увага приділяється етапу питань і відповідей для повнішого розуміння презентації, з'ясування деталей, неясних моментів [11]. А для закріплення сформованих навичок, запобігання і виправлення можливих помилок слід відвести час на апробацію представленої інформації.

б) презентація-тренінг передає аудиторії яке-небудь знання з використанням наочних матеріалів. Важливу роль відіграє контакт з аудиторією, який покращує сприйняття інформації. Тому презентатор повинен вміло використовувати як вербальні, так і невербальні

засобами спілкування, серед яких засоби виразності мови (метафора, алегорія, гіпербола, риторичні питання тощо), фрагменти художньої мови (вірші, цитати, анекдоти та інше), мова людського тіла («body language»).

II. Спонукальна презентація проводиться для того, щоб переконати аудиторію змінити свою думку, ставлення, прийняти точку зору презентатора, пропонувані ним шляхи вирішення проблеми, купити рекламований продукт або послугу. Л.Арредондо називає таку презентація просто рекламною [1]. Залежно від того, який намір має презентатор, тобто на що спонукає аудиторію, на конкретну фізичну дію (купити продукт) чи розумову діяльність (обдумати певну проблему) виділяють два типи спонукальних презентацій: презентація-спонукання до дії і презентація-спонукання до роздуму.

III. Презентація-вираження доброї волі, основним завданням якої є створення дружньої і сприятливої атмосфери [12].

1) вітальна презентація є різновидом презентації-вираження доброї волі. Вона проводиться для ювілярів, заслужених працівників і видатних діячів і супроводжуються нагородженням, коротким оглядом професійної діяльності і певних заслуг. Зазвичай вітальні презентації повідомляють про причину урочистості (укладення договору, завершення проекту, вихід нової книги, календарне свято) і можуть мати елементи звітної презентації, оскільки повідомляють про виконану роботу або певну низку подій. Г.Павловська і Л.Кузьміна також виділяють два типи даної презентації – привітальну/прощальну і вступну/заклучну [6].

Р. Ботавіна розглядає публічні виступи на предмет презентації і виділяє наступні види: презентація громадської організації; презентація товару; презентація проекту; презентація обсягу і змісту виконаних робіт (звіт); презентація плану майбутніх робіт [2].

За формою передачі інформації презентації можуть поділятися на наступні групи: письмова презентація (рекламні буклети, листи-заяви на роботу, рекомендаційні листи); усна презентація (самопрезентація, інтерв'ю при наймі на роботу, міні-презентація); відео-презентація (у тому числі й Інтернет-презентація) [8, с.7].

Презентації також можуть поділятися за стилем спілкування і бути офіційними чи неофіційними.

Охарактеризувавши різні типи презентацій, хочемо підкреслити, що велику увагу слід приділяти навчання інтеркультурній презентації, оскільки від майбутнього фахівця-презентатора буде вимагатися не лише володіння презентаційними вміннями і навичками, але й уміння іншомовної комунікативної діяльності.

Володіння вміннями і навичками міжкультурної комунікації є однією з важливих потреб сучасного суспільства, а презентаційні вміння займають чільне місце у професіограмі фахівця будь-якої галузі. Тому нашим пріоритетним завданням є не тільки формування здатності майбутніх фахівців сфери туризму адаптуватися в мультикультурному середовищі при проведенні різного виду презентацій, але й формування іншомовних презентаційних умінь, за відсутності яких презентатор не зможе здійснити процес комунікації. Саме тому наша спроба згрупувати і класифікувати презентації відповідно до їх характерних особливостей допоможе у навчанні створення і проведення презентацій, формування презентаційних умінь і навичок, що дозволяють не тільки грамотно здійснювати підготовку публічної комунікативної діяльності, але й ефективно взаємодіяти з монокультурною чи мультикультурною аудиторією.

Завершуючи розгляд питань, присвячених типології презентації, буде справедливо зазначити, що наведена класифікація презентацій і їх коротка характеристика дає підстави вести мову про необхідність навчання презентації з урахуванням особливостей, властивих певному типу презентації. Тому в наших подальших дослідженнях ми розробимо систему завдань, спрямованих на формування і розвиток іншомовних презентаційних умінь і навичок

для студентів спеціальності «Туризм» в умовах міжкультурної комунікації, що є важливим фактором для іншомовного професійно-спрямованого спілкування зазначених фахівців.

Література:

1. Арредондо Л. Искусство деловой презентации / Л. Арредондо - Челябинск: «Урал LTD», 1998. - 513с.
2. Ботавина Р. Н. Этика деловых отношений / Р. Н. Ботавина. - М.: Финансы и статистика, 2003.-208с.
3. Введенская Л. А., Павлова Л. Г. Деловая риторика / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. - Ростов-на-Дону: «МарТ», 2001.-512с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
5. Зарецкая Е. Н. Деловое общение / Е. Н. Зарецкая. - Т. 1. - М.: Дело, 2002. - 696с.
6. Павловская Г.А., Кузьмина Л.Г. Лингводидактическая характеристика презентации как формы устного профессионального общения / Г.А. Павловская, Л.Г. Кузьмина. – Воронеж: Вестник ВГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2006. - № 2.- С.143-149
7. Попова О.Ю. Методика обучения иноязычным презентационным умениям студентов неязыковых вузов (на материале английского языка): Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Волгоград, 2005. – 199 с.
8. Руководство по проведению презентаций на стажировке в Германии. – М.: МАКС Пресс, 2001. – 180с.
9. Comfort J. Effective Presentations / J. Comfort. - Oxford University Press, 1995. - 80 p.
10. Dictionary of english language and culture. -Great Britain: Longman, 1992. – 1528 p.
11. Jones L. Working in English / L.Jones. - Cambridge University Press, 2001. - 144 p.
12. Locker K.O. Business and Administrative Communication / K.O. Locker. - McGraw-Hill, 2005. - 517 p.
13. Master P. Responses to ESP. / P. Master. - San Jose (USA): San Jose State University, 1998. - 244 p.
14. Micro-Robert Poche. Dictionnaire d'apprentissage de la langue française. / Réd. A. Rey. – 1992. – 5018 p.
15. Ober S. Contemporary Business Communications / S.Ober. - Houghton Miffl in Company, 2005. - 687 p.
16. Powell M. Presenting in English: How to give successful presentations. / M. Powell - Thomson/Heinle, 2002. - 128 p.
17. Smithson S. Interpersonal skills at work / S. Smithson, J. Whitehead // A Handbook for management trainers. London: Croner publications Ltd, 1990. – 306p.
18. Whatley R. Types of Presentations.[Електронний ресурс].–Режим доступу: http://www.cypressmedia.net/articles/article/25/types_of_presentations.

У статті розглядається типологія презентацій як виду іншомовної публічної комунікативної діяльності. Презентації згруповуються і класифікуються відповідно до їх характерних особливостей.

Ключові слова: презентація, презентаційні вміння, іншомовна публічна комунікативна діяльність.

В статье рассматривается типология презентаций как вида иноязычной публичной коммуникативной деятельности. Презентации группируются и классифицируются в соответствии с их характерными особенностями.

The article deals with the typology of presentations as a type of foreign language's public communicative activity. Presentations are grouped and classified according to their characteristics.

УДК 378.09 (477)+(292.91/.93)
ББК 74.58 (4Ук)+(82)

Л.В. Мовчан
м. Умань, Україна

ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УКРАЇНІ ТА АВСТРАЛІЇ

Постановка проблеми. Протягом останніх 15-20 років професійна освіта та професійна підготовка стали одним із найбільш розвинутих секторів економіки західних країн. Динамічний процес суспільного розвитку тісно пов'язаний із швидкими змінами кількісних параметрів національних систем освіти, зокрема, масовим поширенням обов'язкової середньої, а також вищої освіти, виникненням нових концептуальних підходів до організації, змісту та методів навчання, а також розробок безперервної освіти. Однією з головних цілей безперервної освіти є розширення та диверсифікація освітніх послуг, які доповнюють базову чи вищу освіту. Досвід країн з розвинутою ринковою економікою свідчить про пряму залежність темпів удосконалення та розвитку виробництва, його конкурентоспроможності на світовому ринку від рівня професійної підготовки кадрів.

Аналіз попередніх досліджень. Серед українських дослідників, які безпосередньо займалися вивченням професійної освіти за кордоном, слід назвати Г. Воронку, Т. Десятова, А. Каплуна, М. Лещенко, Л. Пуховську, С. Романову, Л. Сакун, Н. Абашкіною, Н. Бідюк, Т. Вакуленко, Т. Кошмановою, С. Качором, А. Кроплі, З. Мальковою, О. Новиковим, І. Руснаком, А. Сбруєвою та інших вчених.

У сучасних умовах набуло актуальності вивчення впливу глобалізаційних процесів на розвиток освіти, що знайшло відображення в працях Л. Гур'євої, В. Кременя, М. Згуровського, Н. Ничкало, С. Сисоевої. Важливими аспектами зарубіжних освітніх реформ кінця XX- початку XXI ст., що розглядалися у вітчизняних і зарубіжних порівняльно-педагогічних дослідженнях, стали питання стандартизації змісту освіти (В. Беспалько, Р. Дейв, Б. Мельниченко).

Метою даної статті є провести порівняльний аналіз вищої освіти в Україні та Австралії, а саме в мережі вищих навчальних закладів, які готують фахівців певної галузі.

Виклад основного матеріалу. Вища школа України має багатовікову історію, національні традиції, високий авторитет педагогів і вчених у світі. Маючи розвинену навчально-наукову, виробничу та соціальну інфраструктуру, вища школа України готова надати можливість кожному громадянину України або іншої держави засвоїти найрізноманітніші програми вищої професійної освіти, пройти курс перепідготовки або підвищення кваліфікації, навчатися в аспірантурі, взяти участь у фундаментальних чи прикладних дослідженнях.

Щорічно майже 200 тисяч громадян нашої країни, а також інших країн стають студентами вищих навчальних закладів України.

У системі підготовки кадрів з вищою освітою існує гнучка ступенева структура освітньо-кваліфікаційних рівнів, яка узгоджується зі структурами освіти більшості країн світу, визнана ЮНЕСКО, ООН та багатьма іншими міжнародними організаціями.

З 1992 р. вся система підготовки фахівців після здобуття середньої освіти розглядається як «вища освіта». Відповідно до закону України «Про освіту», вища освіта України має декілька категорій вищих закладів освіти, які відповідають чотирьом рівням акредитації:

- перший рівень - професійно-технічні училища;
- другий рівень - технікуми і коледжі;
- третій-четвертий рівень - університети, академії, інститути.

Рівні акредитації закладів освіти гарантують відповідні рівні кваліфікації фахівців, які здобувають вищу освіту або проходять перепідготовку за певним професійним напрямом або спеціальністю.

Мережа вищих навчальних закладів включає 971 навчальний заклад усіх рівнів акредитації та форм власності, де здійснюється підготовка з 281 спеціальності. Кількість вищих навчальних закладів III – IV рівня акредитації зросла порівняно з 1991 роком і становить 223 заклади; 92 акредитованих вищих навчальних заклади недержавної власності. Загалом мережа закладів освіти 3-4 рівня акредитації забезпечує можливість здобуття вищої освіти майже 40% випускників загальноосвітніх навчальних закладів. Вищі заклади освіти мають потужний науково-педагогічний потенціал. У державному секторі цих закладів працюють близько 80 тисяч осіб, у тому числі 4,5 тисяч докторів наук і 33 тисячі кандидатів наук. Із загальної кількості викладачів понад 5 тисяч мають академічне звання професора і більш ніж 36 тисяч - доцента [8].

Система вищої освіти в Україні формується як одна з найголовніших цінностей державності, суспільної свідомості та національної безпеки.

Нині, як у всьому світі, в Україні стандарти професійної освіти знаходяться на стадії оновлення, розробки, перегляду, апробації. Прийнято низку державних документів («Закон про Освіту» 1996р., «Національна програма Освіти (Україна XXI століття)» 1992р., «Національна доктрина розвитку Освіти України у XXI столітті» 2001року), спрямованих на реформування вищої освіти, наближених до світових стандартів. Вища освіта ґрунтується на принципах демократизації, гуманізації, етнізації, диференціації, індивідуалізації [1].

Австралія нині займає одне з перших місць у галузі інтернаціоналізації вищої освіти та перше місце по темпам розвитку транснаціонального навчання; австралійська система вищої освіти знаходиться в процесі модернізації, обумовленої як необхідністю підвищення ефективності власного управління, так і сучасними викликами інтернаціоналізації освіти; особливий інтерес викликає австралійський підхід до забезпечення якості вищої освіти в умовах інтернаціоналізації та розширення горизонту можливостей споживачів освітніх послуг.

Система вищої освіти в Австралії робить найбільший внесок у майбутнє країни і відіграє суттєву роль у інтелектуальному, економічному та соціальному розвитку країни. Сектор вищої освіти не тільки навчає майбутніх фахівців і забезпечує їх роботою, а й успішно розвиває економіку країни, сприяє культурним і торгівельним зв'язкам між країнами. Він відіграє основну роль у розвитку знань та інновацій, що створюють економічно здорову основу для держави. Ось чому держава приділяє велику увагу вищій освіті та виділяє великі кошти на її розвиток. У 2003 році був виданий Закон про Підтримку вищої освіти, де основними завданнями були:

- фінансова підтримка системи вищої освіти;
- фінансова підтримка провідних цілей університетів;
- поглиблення базових знань шляхом фінансування дослідницьких можливостей

Австралії для розвитку національної економіки, міжнародної конкурентоспроможності;

- фінансова підтримка студентів, які хочуть здобути вищу освіту.

Не дивно, що університети Австралії займають провідні позиції в Тихоокеанському регіоні, їхні дипломи визнаються в усьому світі. В університетах країни навчається більше 680 тис. студентів. Перелік тільки бакалаврських програм включає більше 2000 позицій.

Система вищої освіти в Австралії складається з університетського сектора і сектора професійної освіти. Загалом у Австралії 39 університетів, включаючи два приватних - університет Бонда та Нотр Дам. Серед державних університетів 5 належать до вузів змішаного типу (вища освіта, професійна освіта та довузівська підготовка). Приватні вузи –

це в основному теологічні коледжі та коледжі, що спеціалізуються у визначених професійних галузях і у сфері мистецтва.

Австралійські вищі навчальні заклади відрізняються між собою розмірами. Наприклад, найбільший університет включає близько 40000 студентів, а найменший університет – 2000 студентів. Найбільші університети зазвичай розташовуються у великих містах і включають велику кількість коледжів. Більшість вищих навчальних закладів створюються на базі факультетів або шкіл і можуть мати також велику кількість професійних дослідницьких центрів або інститутів.

Університети – багатогалузеві (багатопредметні) заклади, водночас як не університетські вищі навчальні заклади мають тенденцію пропонувати вузьку спеціалізацію, в деяких випадках вони пропонують одну або дві спеціальності.

Університети – самоуправляючі і відповідають за власну структуру менеджменту (управління), бюджет, розміщення ресурсів, професорсько-викладацький штат, набір студентів, акредитацію кваліфікацій, забезпечення якості навчання та навчальний розвиток.

В Австралії налічують близько 150 неуніверситетських вищих навчальних закладів, які підпорядковуються державній або територіальній владі і надають такі ж курси вищої освіти, як і університети.

Якість австралійської системи вищої освіти ґрунтується на чіткій взаємодії Австралійського уряду, уряду штату і території з сектором вищої освіти. Ця взаємодія була відображена в державному протоколі та в затвердженому наказі про вищу освіту, де визначені чіткі критерії і стандарти стосовно:

- визнання нових університетів і захисту назви «університет»;
- роботи закордонних вищих навчальних закладів у Австралії;
- акредитації курсів вищої освіти, що пропонують неакредитовані навчальні заклади;
- планів програмного забезпечення вищих навчальних закладів, включаючи інші організації;
- затвердження курсів для іноземних студентів.

Державний протокол вперше був затверджений урядом Австралії, урядами штату та території в 2000 році, змінений і перезатверджений у 2007 році [7].

Основна характеристика державного сектора вищої освіти – слабка внутрішня диференційність. Університетська історія Австралії нараховує півтора століття, різниця між поколіннями вузів незначна, а тому практично не існує тривалих конфліктів між «старими» та «новими» університетами, яка є характерною для університетів із континентальною та атлантичною моделями. Однак, зміна пріоритетів і стратегій, яка стимулюється процесами інтернаціоналізації, є значною для слабодиференційованих національних систем освіти – наявною стає відмінність між локально і глобально орієнтованими вузами.

Умовно можна виділити три групи поколінь австралійських університетів:

I. До першого покоління належать вузи засновані в середині 19 ст. Основні їхні риси – це «академізм» і чітко виражена орієнтація на проведення фундаментальних досліджень. Зразком у такій формуючій системі виступає класичний англійський університет, подібно до якого створюються перші австралійські університети.

Представником у цьому відношенні вважають найстаріший університет Австралії – Університет Сіднея, створений у 1851р. Серед його випускників – два нобелівських лауреата, президент Всесвітнього банку, чотири прем'єр-міністри. У Сіднейському університеті 92 відділення, 35 тис. студентів, із них 3 тис. іноземців. Цей університет відомий такими факультетами, як право, медицина, сільське господарство, економіка, архітектура та інженерна справа. Нині в університеті Сіднея діє близько 100 науково-дослідних центрів.

До цієї групи належать також університети: Мельбурський (1853р.), Аделаїдський (1874р.), Тасманійський (1890р.) в Хобарті, Квінслендський (1990р.) в Брісбені та Західно-Австралійський (1911) в Перті. Всі вони підкреслюють орієнтацію на фундаментальні дослідження як базовий пріоритет розвитку.

Так, Західно-Австралійський університет відомий дослідженнями в сфері права, університет Квінсленда – в сфері природничих наук, університет Мельбурна вирізняється своєю школою медицини (двоє його випускників одержали Нобелівську премію в цій сфері).

II. Друге покоління університетів виникає у післявоєнний період. На відміну від перших університетів, головний акцент робиться на підготовку кваліфікованих кадрів (що зумовлено соціальним замовленням – в післявоєнному австралійському суспільстві зростає потреба фахівців із вищою освітою). Це Австралійський університет у Канберрі (1946р.), університет Нового Південного Уельса в Сідней (1942р.), університет Монаш (1961р.), університет Ла Троб (1967р.) у Мельбурні, а також ряд інших університетів.

III. Третє покоління австралійських навчальних закладів включає в себе 18 університетів, які були створені в останні роки. Так як і в європейських країнах, деякі «нові університети» були реорганізовані з учительських коледжів і технічних інститутів. Сіднейський Технологічний Університет – провідний університет третього покоління. Створений у 1988р., нині він включає 9 факультетів, на яких відбувається підготовка за трьома спеціальностями. Більше половини студентів прибули з-за кордону. Протягом 2002-2004 рр. кількість іноземних студентів університету збільшилася з 296 до 4 675.

Окрім університетів право присвоєння ступеню бакалавра мають 75 із 287 коледжів системи TAFE. Ця система охоплює весь державний сектор професійної освіти та підготовки. Існують також приватні навчальні заклади подібного профілю, але TAFE – найбільша освітня організація в країні, яка надає освіту після закінчення школи. Щорічно більше 1млн. студентів вступають у інститути TAFE, серед них 40 тис. студентів з-за кордону. Програми TAFE розробляються в співробітництві з промисловими та суспільними колами. Випускники TAFE можуть вступити до університету із заліком одного або двох років навчання. Такий шлях здобуття вищої освіти стає більш поширеним серед студентів, які крім ступеня бакалавра хотіли б здобути кваліфікацію в практичній галузі, або, пройшовши практичне навчання, хотіли б перейти до програми вищого рівня. Одержання ступеня бакалавра в системі професійної освіти, як правило, вимагає навчання протягом щонайменше одного року в коледжі TAFE та двох років у певному університеті.

Найбільший вибір державних і приватних навчальних закладів пропонують Сідней і Мельбурн, двоє найбільших міст країни. В одному тільки Сідней і його передмістях розташовано 6 університетів. Що стосується спеціальностей, то, наприклад, тільки один Університет Нового Південного Уельсу (UNSW) пропонує більше 75 різних програм у галузі дизайну. Навчання для здобуття ступеня бакалавра в Австралії займає три (ординарні ступені) або чотири (почесні ступені) роки. Деякі галузі, такі як медицина, стоматологія, інженерні науки передбачають більш тривалий (від 4 до 6 років) термін навчання.

Останнім часом більшу популярність здобули «подвійні ступені» - наприклад, в галузі бізнесу та права, інформаційних технологій і менеджменту. Згідно з цими програмами потрібно навчатися довше, протягом 5 - 6 років. Магістерський ступінь можна здобути за 1-2 роки. Ступінь доктора наук (Ph) - найвища академічна кваліфікація надається після поглибленого вивчення теоретичного курсу й виконання науково-дослідної роботи. Все разом, включаючи дослідження, займає три роки.

Багато австралійських університетів (особливо «нові», що одержали свій статус нещодавно) досить помітно відрізняються від розповсюдженої в Європі «класичної» моделі. Деякі з них мають право присвоювати тільки ступінь бакалавра та мають у своєму розпорядженні невелику кількість факультетів, на яких готують фахівців тільки найактуальніших напрямків - бізнесу, бухгалтерського обліку, інформаційних технологій,

права, інженерних наук. Більшість університетів мають декілька кампусів, а всього студентських кампусів у Австралії більше 150.

Особливість австралійської системи вищої освіти - розвинутий сектор дистанційних програм: 10 з кожних 100 австралійських студентів одержують знання, не залишаючи дім. Перший ступінь студентів, що закінчив курс дистанційно, була видана Квінслендським університетом ще в 1911 році, а нині програми цього типу пропонують більше 30 університетів країни, включаючи найпрестижніші.

Для іноземних абітурієнтів діють підготовчі відділення (Foundation). Вони розраховані в середньому на 24 тижні навчання (хоча є й більш короткі варіанти, так звані Fast-Track) і поєднують інтенсивні заняття англійською з вивченням кількох профільюючих предметів. Успішне закінчення програми Foundation гарантує місце на першому курсі.

Прийом на Foundation здійснюється двічі на рік – на початку й у середині року. Для вступу потрібна наявність атестату про середню освіту та добре знання англійської (на рівні 5,5 балів за IELTS й 500 балів за TOEFL). Для вступу в австралійський університет необхідно закінчити 1-2 курси українського ВНЗ, скласти іспит з англійської мови (IELTS - з результатом від 5,6 балів, TOEFL - від 550 балів) і надати академічну довідку про прослухані курси та одержані оцінки.

Отже, виходячи з вищесказаного, ми можемо зробити висновок, що система вищої освіти України перебуває у періоді реформування. Державна національна програма «Освіта» Україна XXI століття визначає такі стратегічні завдання реформ вищої освіти:

- перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, яка дасть змогу задовольнити потреби і можливості особистості у здобутті певного освітнього кваліфікаційно рівня за бажаним напрямом відповідно до її здібностей;
- формування мережі вищих навчальних закладів, яка за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типами навчальних закладів, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняла б інтереси особи та потреби кожного регіону і держави в цілому;
- підвищення освітнього і культурного рівня суспільства;
- піднесення вищої освіти України на рівень досягнень розвинутих країн світу та її інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство [1].

Література:

1. Вітвіцька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с. – С. 250-251
2. Джуринський А.Н. Сравнительная педагогика. Учеб. пособие для студентов средних и высших учебных заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 1998.
3. Левківський К.М. Вища школа України на порозі радикальних змін. Проблеми освіти : Науково-метод. зб. – №10. – Київ, 1997.
4. Чудинова А. Учиться по-австралійски // Комерсант Baltic. – Рига, 2003. – №24. – С. 32-33.
5. Karmel P. The Australian university into the twenty-first century// Austral. quart. - Sydney, 1992. - Vol.64, №1. – P. 49-70.
6. Kennedy K. J. Teaching and learning in the university: New directions for Australian higher education // Higher education quart. – Oxf.; N.Y., 1995. – Vol. 49, №3. – P. 191-209.
7. www.meeetya.edu.au/national_protocols_for_higher_education_mainpage, 15212.html
8. <http://who-is-who.com.ua/bookmaket/naukped/2007/3/3/12/html>

В статті коротко подається характеристика вищої освіти в Україні та Австралії. Розглядаються структурні особливості вищих навчальних закладів, визначаються основні пріоритети двох освітніх систем та висувуються стратегічні завдання реформування вищої освіти в Україні.

Some characteristics of Higher Education in Ukraine and Australia is given in brief. Structural peculiarities of Universities are observing, the main priorities of both educational systems are determined and strategic tasks of reforming of higher education in Ukraine are suggested.

УДК 378:004
ББК 74.58:681.3

Н.А. Олексів
м. Луцьк, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНИХ ПРОДУКТІВ СПЕЦІАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ В ХОДІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Постановка проблеми. Нині діяльність окремих фахівців, груп, колективів і організацій залежить від їх інформованості і здатності ефективно використовувати наявну інформацію. Окрім явних переваг використання інформаційних технологій, існує багато варіантів їх застосування в освітній діяльності навчальних закладів будь-якого рівня. Тут і невичерпне джерело інформації незалежно від місця її розташування, можливість її організації, зберігання, обробки, передачі і представлення, і можливість моделювання різних процесів, імітація можливих дій з їх управління [3, с.213-279].

Реалії нинішнього дня висувають нові вимоги до рівня підготовки студентів вищих навчальних закладів, їхніх професійних і практичних навиків. Основний акцент ставиться на якість знань інформаційних технологій наочної області. Досить високий рівень інформатизації освітнього процесу у ряді навчальних закладів Волинської області, зокрема в Луцькому національному технічному університеті, дає можливість використання в навчальному процесі нових програмних продуктів спеціального призначення. Комп'ютерну підготовку у ВНЗ можна розділити на два етапи. На першому рівні акцентується на теоретичній основі інформаційних технологій, на другому – матеріал викладається на вищому науково-технічному рівні з орієнтуванням студентів не лише на практичне використання, але і на творчий розвиток професійних знань, на їх реалізацію в різних ситуаціях. Система якості навчання прикладним пакетам програм спеціального призначення базується на двох основних компонентах:

1. Організація навчального процесу у вищому навчальному закладі.
2. Вибір переліку програм професійного призначення.

З точки зору вмісту навчальних планів випускник повинен мати визначений логічно завершений обсяг знань, необхідний для практичної роботи.

Дослідження даної наукової проблеми передбачає розкриття сутності формування якісних знань у майбутніх інженерів-педагогів за умови використання прикладних програм спеціального призначення як головної складової процесу професіоналізму фахівця для організації максимально результативного процесу навчання.

Аналіз наукових досліджень і публікацій М. Буняєва, Б. Гершунського, Т. Жарковської, В. Матросова, М. Жалдака, Є. Машбиця, Є. Полата, Н. Розенберга, Л. Шеншева, А. Ашєрова, В. Глушкова, Р. Гуревича та інших науковців дозволив визначити низку педагогічних аспектів, які визначають сучасний етап інформатизації вищої школи та використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі. Провідну роль серед них відіграє проблема підготовки викладача до застосування в навчальному процесі нових інформаційних технологій [3; 4; 5]. Навчання роботі з інформацією майбутніх викладачів також досліджується в роботах Ю. Бабанського, Л. Березіної, І. Ільєсова, К. Гадельшина, О. Гетьманової, В. Дворянінова, М. Нікітіна, М. Поташника, І. Усачової.

Такі автори як Н. Апатова, Ю. Барановський, В. Биков, В. Загвязінський, Н. Морзе, Б. Скіннер, Р. Тайлер досліджували дидактичні проблеми і перспективи впровадження

сучасних інформаційно-комунікативних технологій, шляхи підвищення ефективності навчальної діяльності засобами сучасних інформаційно-комунікативних технологій, займалися проблемами інформатизації освіти [6, с.65-69; 7, с.70-73.].

Основні аспекти професійної підготовки і діяльності інженера-педагога знайшли відображення у дослідженнях С. Артюха, А. Ашерова, С. Батишева, А. Беляєвої, О. Маленка, Н. Ничкало, А. Пастухова, Е. Нероби. Конкретні аспекти досліджували: В. Бакатанова (відбір на навчання у інженерно-педагогічному вищому навчальному закладі); В. Безрукова, О. Коваленко (педагогічне та дидактичне проектування в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів); І. Васильєв, Н. Кузьміна (структура професійно-педагогічної компетентності інженера-педагога); С. Гура (адаптація до навчання в інженерно-педагогічному вищому навчальному закладі); Т. Дев'ятярова (індивідуалізація навчання майбутніх інженерів-педагогів); О. Кириченко (формування творчих умінь майбутніх інженерів-педагогів); Л. Копалова (роль і місце здібностей в інженерно-педагогічній діяльності); О. Макаренко (підготовка майбутніх інженерів-педагогів до виховної діяльності в закладах профтехосвіти); О. Щербак (концептуальні засади та стратегія розвитку інженерно-педагогічної освіти) [2].

Завдання дослідження полягає у визначенні суті, складу й аспектів застосування інформаційних технологій у процесі формування професіоналізму інженерів-педагогів із використання прикладних програм спеціального призначення.

Виклад основного матеріалу. Підготовка фахівців інженерно-педагогічного профілю у ВНЗ спрямована на формування у них високого рівня професійних знань, який неможливий у новому «інформаційному» столітті без високого рівня інформаційної культури в галузі інформаційних технологій, однією з особливостей якої є ефективне використання прикладних програмних продуктів спеціального призначення в майбутній професійній діяльності. Професійна орієнтація інженера-педагога поєднує в собі ґрунтовну інженерну підготовку з визначеного напрямку техніки і фундаментальні психолого-педагогічні знання та передбачає діагностику і розвиток професійно важливих якостей, інтересів і схильностей майбутніх фахівців, а також вивчення мотиваційної сфери діяльності особи [1].

У процесі формування майбутнього фахівця інженерно-педагогічного профілю ми виходили із структурно-функціональної моделі його професійної діяльності, адже, будь-які професійні якості завжди зумовлені змістом професійної підготовки, яка, в першу чергу, детермінує її становлення, і в якій особа себе виявляє і спрямовує (Ю. Бабанський, Г. Полутіна, В. Попков та ін.).

Головним завданням підготовки інженерно-педагогічних кадрів виступає умова повного розкриття педагогічного потенціалу особистості у поєднанні з готовністю професійно застосовувати інформаційні технології в навчально-виховному процесі. Завданням інженерів-педагогів є надання не тільки систематизованих знань, формування вмінь і навичок, а й розвиток аналітичного мислення, вміння виховувати та навчати нове покоління людей, здатних мислити і діяти творчо, проявляти самостійність і високу критичність у прийнятті рішень.

Підготовка фахівців у галузі комп'ютерних технологій за фахом «Професійне навчання. Комп'ютерні технології в управлінні та навчанні» дозволяє забезпечити підготовку фахівців, що мають подвійну спеціалізацію: інженерну в галузі комп'ютерних технологій і педагогічну – програміст, викладач практичних занять з комп'ютерних технологій. Випускники цієї спеціальності опановують навичками роботи з інформаційними технологіями і комп'ютерними середовищами на рівні системних програмістів, програмістів-розроблювачів і корегувальників, інженерів відділу технічного навчання на підприємстві, навичками управлінської і педагогічної діяльності на рівнях викладачів загальнотехнічних і спеціальних (комп'ютерних) дисциплін, майстра виробничого навчання і соціального педагога в усіх

видах профтехучилищ, професійних ліцеях, технікумах, коледжах, інститутах, у навчально-виробничих комбінатах; учителя праці в загальноосвітній школі [1].

В основі розвитку професійних навичок лежать принципи опанування ґрунтовними теоретичними знаннями, що дозволяють осмислювати різні варіанти можливих вирішень виникаючих завдань. Водночас, пошук оптимальних рішень тісно пов'язаний із практикою, тому практичні рішення і досвід набувають не меншого значення.

На всіх рівнях навчального процесу викладачі прагнуть раціонально використовувати всі засоби і методи для формування ґрунтовних знань, практичних навичок і вмінь, щоб на їх основі готувати фахівців певного профілю [3, с.42-102].

При підготовці майбутніх інженерів-педагогів це завдання вирішується поетапно відповідно до навчальних планів. Основа професійних знань закладається при вивченні спеціальних дисциплін, і у великій мірі закріплюється в процесі лабораторних і практичних занять у процесі вивчення дисциплін інформаційного блоку.

Зокрема, питома вага комп'ютерних дисциплін у загальному обсязі спеціальності 010104.36 «Професійне навчання. Комп'ютерні технології в управлінні та навчанні» Луцького національного технічного університету складає 32%. Це: інженерна і комп'ютерна графіка, інформатика й обчислювальна техніка, інтерактивні графічні пакети, елементи і пристрої обчислювальної техніки, ергономіка інформаційних технологій, web-дизайн і презентація інтелектуальної діяльності, комп'ютерні мережі та телекомунікації, комп'ютерні технології в навчальному процесі, комп'ютерне документоведення, комп'ютерний дизайн і мультимедіа, автоматизоване проектування складних систем, прикладне програмування, системне програмування, об'єктно-орієнтоване програмування, проектування та експлуатація інформаційних систем, Internet-технології і телекомунікації в бізнесі, захист даних в інформаційних системах, автоматизовані технології в управлінні та навчанні.

При цьому вивчення таких прикладних програм спеціального призначення як Adobe Authorware, Adobe Captivate, Camtasia Studio та Moodle, Borland Delphi, Autocad, Macromedia Flash, Macromedia Dreamweaver, Adobe Photoshop, ExeElearning, AutoPlay Media Studio, Mathcard спрямоване не стільки на освоєння цих інструментальних засобів, скільки на їх використання в тому чи іншому виді діяльності, що дозволяє формувати той чи інший рівень професіоналізму і сприяє засвоєнню знань.

Прикладні програми спеціального призначення використовують у специфічній діяльності користувачів. Функції специфічних систем залежать від їх призначення. Наприклад, для систем навчального призначення це можуть бути інструментальні засоби для розробки комп'ютерних уроків (гіпермедійні та гіпертекстові системи, авторські та інші системи), імітаційні моделюючі програми навчального призначення, програми для розробки розкладу занять і консультацій, педагогічні програмні засоби різного призначення та ін.

Студентів не просто знайомлять з можливостями сучасних програм, їх навчають новим технологіям роботи: технології створення електронних документів, аналізу даних, здійснення обчислювальних операцій з табличними даними, використання графічних засобів, зберігання інформації на пристроях зовнішньої пам'яті, роботи в локальній і глобальній мережах, роботи з базами даних і знань, технології створення алгоритмів підтримки і прийняття рішень, створення інженерних проектів, використанню комп'ютерної техніки у проектуванні, конструюванні, експлуатації технічних систем, електронно-обчислювального обладнання та комп'ютерної техніки, технології розробки програмного забезпечення для електронно-обчислювальної техніки в навчально-прикладних цілях, технології створення електронних засобів навчального призначення, електронних навчальних посібників, електронних підручників, тестів для комп'ютерної тестуючої системи, довідників, словників, тренажерів, автоматизованих навчальних систем, науково-методичних розробок у сфері дистанційного навчання тощо.

Кожне заняття будується з використанням професійно-орієнтованих методів навчання, заснованих на спільному рішенні завдань і визначенні різних способів вирішення цих завдань в залежності від конкретних умов. Для оцінки здобутих знань студентами використовуються тести, індивідуальні завдання, педагогічно-технологічні завдання для розвитку професійного мислення, які адаптуються і оновлюються відповідно до випуску нових версій програмних продуктів.

Формування професіоналізму здійснюється безперервно: спочатку вивчаються модулі програм, направлені в основному на розвиток загального (базового) рівня і в деякій мірі на розвиток професійного рівня; потім, спираючись на сформований базовий рівень, студенти переходять до вивчення модулів програм, направлених на розвиток професійного рівня, причому, на цьому етапі зміцнюються знання, уміння, навички базового рівня; розвиток вищого (логічного) рівня відбувається при вивченні всіх модулів упродовж усього процесу навчання.

Форма проведення занять із використання прикладних програм спеціального призначення організована таким чином, що відсутній розрив між здобуттям знань на окремо виділених лекціях і формуванням умінь на практичних і лабораторних заняттях, властивий для традиційного до цих пір підходу до викладання інформаційних технологій, оскільки заняття проводять у спеціально обладнаних комп'ютерними засобами навчання аудиторіях.

При опануванні інженерами-педагогами певних знань, умінь і навичків роботи з комп'ютерними інформаційними технологіями, відбувається сприйняття комп'ютерних методів оперування інформацією як неодмінних і природних у своїй поточній навчальній і майбутній професійній діяльності, у студентів формується здібність до інформаційного аналізу й узагальнення, вони усвідомлюють комп'ютер уже не стільки як об'єкт вивчення, скільки як інструмент для пізнання й організації довколишніх інформаційних потоків. Таким чином, вони готові до сприйняття і розуміння методологічних основ інформаційних дисциплін, аналізу принципів побудови сучасних інформаційних технологій і готові усвідомити перспективи розвитку інформаційних технологій, як в цілому, так і в їхній професійній сфері.

Керуючись принципом «від часткового до загального», на основі вже сформованих умінь і навичків у студентів розширюється інформаційний кругозір, усвідомлюється світогляд, адекватний вимогам інформаційного суспільства і сформованих у них у процесі навчання; усвідомлюється свій професійний рівень відповідно до запитів суспільства.

У процесі формування професіоналізму майбутніх інженерів-педагогів велике значення надається самостійній роботі студентів у комп'ютерному класі після занять. Тим самим студенти одержують можливість застосовувати здобуті знання з комп'ютерних інформаційних технологій для вирішення професійних завдань не лише після закінчення ВНЗ, але й у процесі навчання. Сукупна педагогічна дія спрямована на студентів полягає у створенні педагогічних умов для залучення студентів до процесу самоосвіти, в результаті якої реалізується їхній успішний перехід на вищий рівень опанування майбутньою спеціальністю та сприяє розвитку професіоналізму. Роздатковий матеріал, конспекти занять, електронна бібліотека та електронний портал кафедри комп'ютерних технологій професійного навчання, які постійно поповнюються новими, найостаннішими виданнями та методичними матеріалами, у тому числі й тренажерами, відеоуроками, демонстраційними роликами різних прикладних програм, віртуальними лабораторними роботами – все це дозволяє підготувати фахівця, здатного надалі самостійно підвищувати свій професійний рівень.

Перспективи подальших досліджень. Наявна система підготовки кадрів закінчується в вищому навчальному закладі, тому у ВНЗ необхідне вивчення реально працюючих інформаційних систем, що значно підвищить рівень кваліфікації фахівців і затребуваність їх на ринку праці.

Важливо, щоб вивчення програмних продуктів не зводилося до вивчення «кнопок». Для цього необхідно розробити якомога більше спеціально адаптованих методик викладання,

заснованих на здобутті і використанні на практиці здобутих знань. У навчальних програмах має бути передбачений взаємозв'язок між циклами дисциплін, а також добре відпрацьована спадкоємність дисциплін. Подальші дослідження з даного питання плануються у впровадженні в навчально-виховний процес підготовки інженерів-педагогів методів і технологій навчання з урахуванням професійної спрямованості та наданням процесу навчання майбутнього фахівця здатності адаптації до швидкого розвитку та всеохоплюючого використання інформаційних технологій і прикладних програм спеціального призначення.

Висновки. З часом відкриваються все нові перспективи застосування нових комп'ютерних технологій, освоєння цих технологій постійно вимагає від студента високого рівня самоорганізації. Наголос був зроблений на навчанні майбутніх інженерів-педагогів практичній роботі з прикладними програмами спеціального призначення як прекрасного інструменту для їх повсякденної роботи. Навіть маючи лише загальні уявлення про дані програмні продукти, інженер-педагог повинен уміти організувати себе як фахівця в даній галузі та опанувати особливостями роботи з будь-якою прикладною програмою.

Література:

- 1.Офіційний сайт кафедри комп'ютерних технологій професійного навчання: [Електронний ресурс] / ktpn.lntu.info // Режим доступу: <http://ktpn.lntu.info/methodic.htm>
- 2.Прохорова О.О. Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів: [Електронний ресурс] / Прохорова О.О. // Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/342820.html>
- 3.Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах: Монографія. – Вінниця: ТОВ «Планер», Вінниця, 2009. – 410 с.
- 4.Жалдак М.І., Морзе Н.В., Олійник А.Г., Рамський В.С. Вплив нової інформаційної технології на зміст освіти // Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі. Зб. наук. праць. – К.: Знання, 1991.
- 5.О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник / За ред. О.І. Пометун. – К., 2004. – 192с.
- 6.Петришин І. Шляхи підвищення професійного рівня майбутніх учителів трудового навчання засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій // Молодь і ринок. – 2006. – №8 (23).
- 7.Рак В.І., Туранов Ю.О. Інформаційні технології як засіб удосконалення підготовки майбутніх учителів трудового навчання // Молодь і ринок. – 2006. – №8 (23).

У статті досліджується роль інформаційних технологій у процесі формування професіоналізму інженерів-педагогів, аналізуються аспекти їх професійної підготовки із використанням прикладних програм спеціального призначення.

Ключові слова: інформаційні технології, прикладні програми спеціального призначення, інженер-педагог.

В статье исследуется роль информационных технологий в процессе формирования профессионализма инженеров-педагогов, анализируются аспекты их профессиональной подготовки с использованием прикладных программ специального назначения.

Ключевые слова: информационные технологии, прикладные программы специального назначения, инженер-педагог.

The role of information technologies is probed in the process of forming of professionalism of engineers-teachers, aspects are analysed them professional preparation with the use of the application programs of the special setting in the article.

Keywords: information technologies, application programs of the special setting, engineer-teacher.

УДК 37.035.6
ББК 70.204.36 (4Укр.)

К.А. Перетятко
м. Сімферополь, АР Крим, Україна

ВИМІР СОЦІАЛЬНОЇ ДИСТАНЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ПРЕДСТАВНИКІВ РІЗНИХ ЕТНОСІВ У КРИМСЬКОМУ РЕГІОНІ ЗА ШКАЛОЮ БОГАРДУСА

Проблема виховання студентської молоді на теперішньому етапі розвитку України набуває все більшої актуальності. Це пов'язано з інтеграцією нашої держави до загальноєвропейського співтовариства, а також із тим, що українське суспільство переходить до демократизації та перебуває в пошуках відповідної системи цінностей. Цей процес є складним і суперечливим, що відображається на моральному стані суспільства загалом і кожної особистості зокрема. Особливої уваги у цьому сенсі потребує вдосконалення міжетнічних стосунків, налагодження взаємин між представниками різних етносів.

Кожен із народів, які населяють Українську державу, має можливість вивчати рідну мову, розвивати свою культуру, мистецтво та національні традиції. Але й деякі міжетнічні конфлікти у нашому суспільстві все ж такі наявні: наслідки депортації кримських татар, протести російськомовного населення держави проти «українізації» та інші. Тому виникає потреба у побудові системи виховання дітей і молоді, з приділенням особливої уваги до шанобливого ставлення до людини, як представника іншого етносу, в поліетнічному соціумі.

Організація виховання у ВНЗ є дуже складним процесом. З одного боку, під час навчальної роботи більшість викладачів орієнтуються лише на формування у студентів суто професійних знань, умінь і навичок, а проблема виховання морально-етичних, духовних цінностей залишається поза увагою. З іншого боку, студенти, прагнучи до самостійності у виборі форм реалізації цінностей особистості та спілкування у своєму оточенні, переймають зразки та моделі поведінки від дорослих, але не завжди позитивні. Щодо стосунків студентів з представниками свого та інших етносів, можна помітити специфічні особливості, які засновані на наявних стереотипах у їхньому оточенні.

Виміряти роль культури у формуванні стереотипів - це означає визначити міру схожості відповідей про ставлення членів суспільства до різних расових і етнічних груп. Якщо члени суспільства ранжирують різні групи схожим чином, то можна зробити висновок, що це результат дії норм [1]. Така техніка, розроблена Еморею Богардусом (Emory S. Bogardus), має на меті виміряти соціальну дистанцію, на якій члени однієї групи тримають іншу групу і її членів. Ефективність цього методу перевірена та підтверджена дослідженнями Інституту соціології НАН України [3, с.58-70]. Е. Богардус сформулював список думок, що представляють різні міри соціальної близькості і дистанції. Респондентам пропонується відзначити ті дистанції, на які вони б охоче допустили членів даної групи. Шкала думок включає:

1. Прийняття як близьких родичів, згода на шлюб (1 бал).
2. Прийняття як особистих друзів (2 бали).
3. Прийняття, як сусідів, які проживають на моїй вулиці (3 бали).
4. Прийняття, як колег по роботі (4 бали).
5. Прийняття, як громадян моєї країни (5 балів)
6. Прийняття тільки як туристів у моїй країні (6 балів).
7. Вважав би за краще не бачити їх у моїй країні (7 балів).

За допомогою шкали соціальної дистанції (або шкали Богардуса) оцінюється міра соціально-психологічного прийняття людьми один одного, тому її часто називають шкалою соціальної прийнятності (близькості). Вона використовується для виміру дистанції, пов'язаної з расовою або національною приналежністю, віком, станом, професією, релігією,

для виміру дистанції між дітьми і батьками. Шкала соціальної дистанції показує міру психологічної близькості людей, яка сприяє легкості їх взаємодії.

Максимальна соціальна дистанція означає, що людина (або етнос) тримається відособлено, автономно. Ввічливість і етикет як культурні способи спілкування дозволяють приховувати свою особистість, власну оригінальність і культуру; більшість комунікацій у таких випадках символічні і формальні.

Мінімальна соціальна дистанція сприяє конкретизації уявлень про інших людей, оскільки, коли люди добре знайомі, цікавляться один одним, національною культурою, вони залучаються до взаємодії і кожен бере до уваги оригінальність і індивідуальність один одного [4, с.389].

Мета нашого дослідження – визначити рівень соціально-психологічного сприйняття студентами ВНЗ однієї національності представників різних етносів, які проживають поруч на території АРК та виміряти соціальну дистанцію, на яку вони допускають один одного.

Для цього було складено анонімні анкети, на яких, окрім тверджень за шкалою Богардуса, респонденти вказували свій вік, стать, національність і місце, у якому вони проживали до початку навчання у ВНЗ (село або місто). Анкети було роздано у чотирьох вищих навчальних закладах (Кримський інженерно-педагогічний університет, Таврійський національний університет, Національна академія природоохоронного та курортного будівництва, Кримський медичний університет).

Усього в анкетуванні взяли участь 171 студент очної форми навчання віком від 17 до 25 років. Кількість респондентів за статтю, віком, національністю та місцем проживання до вступу у ВНЗ подана в таблиці 1. Відсоткові показники для кожної групи виведені від загальної кількості респондентів.

Таблиця 1

Кількісні та відсоткові показники респондентів, які взяли участь у анкетуванні

респонденти	чоловіки	жінки	усього
загальна кількість	76 (44,4%)	95 (55,6%)	171(100%)
рос.	23 (13,5%)	21 (12,5%)	44 (26%)
укр.	21 (12,5%)	19 (10,5%)	40 (23%)
кр-тат.	15 (9%)	29 (17%)	44 (26%)
вірм.	9 (5,5%)	8 (4,5%)	17 (10%)
євр.	5 (3%)	13 (7,5%)	18 (10,5%)
інш.	3 (1,5%)	5 (3%)	8 (4,5%)
місто	53 (31%)	47 (27%)	100 (58%)
село	23 (14%)	48 (28%)	71 (42%)
до 20 років	42 (25%)	47 (27%)	89 (52%)
старше 20 років	34 (20%)	48 (28%)	82 (48%)

Підрахування результатів ранжирування у балах за шкалою Богардуса проходило шляхом виведення середнього арифметичного по кожній групі та підгрупі. Отримані числа стали показниками соціальної близькості (СБ) студентів однієї національності до різних етносів, які проживають поруч на території АРК.

Якщо СБ від 1 до 3-х, це свідчить про велику прийнятність студентами однієї національності представників іншого етносу, про прагнення до інтеграції, близькості, асиміляції з ними, про глибокі позитивні почуття і про щирий інтерес представників однієї національності до іншої.

Якщо СБ більше 3-х, але менше 5-ти, це є показником автономності даного етносу, відсутності прагнення до інтеграції з іншим етносом, свідчить про певну напруженість у стосунках, про те, що не всі студенти цієї національності з щирим інтересом і співчуттям ставляться до представників іншої національності.

Якщо ж СБ більше 5-ти, то це означає, що один етнос прагне цілком відокремитися від іншого, підтримувати за можливість лише поверхневі, формальні контакти з його представниками, говорить про глибоку психологічну неприязнь студентів даної національності до іншого етносу в цілому, але не до конкретних її представників, що реально живуть і діють.

У таблиці 2 представлені дані виміру СБ студентів української національності до інших етносів по групах і підгрупах.

Таблиця 2

Вимір соціальної близькості студентів української національності до інших етносів, що проживають на території АРК

студенти укр. нац.	усього	чоловіки	жінки	село	місто	до 20 років	старше 20 років
загальна кількість	40	21	19	17	23	24	16
СБ до укр.	1,225	1,28	1,16	1,05	1,23	1,19	1,225
СБ до рос.	1,25	1,33	1,16	1	1,25	1,17	1,25
СБ до кр-тат.	3,4	3,23	3,58	3,11	3,4	3,42	3,4
СБ до вірм.	3,125	2,9	3,37	2,58	3,125	3,03	3,125
СБ до євр.	3,4	3,38	3,42	2,53	3,4	3,22	3,4

Так ми бачимо, що серед студентів української національності до представників своєї та російської національності СБ майже однакова, тобто існує наявність прагнення до інтеграції, близькості, асиміляції з ними. Щодо ставлення до представників єврейської, кримськотатарської та вірменської національності, то є деяка напруга у прийнятті. Але, якщо констатувати результати підгруп, то можна помітити, що чоловіки сприймають вірмен тепліше, ніж жінки, а ті студенти, що проживали до вступу у ВНЗ у селі, вірмен і євреїв сприймають позитивно, напругу у сприйнятті вони виказують лише до кримських татар.

Таблиця 3

Вимір соціальної близькості студентів російської національності до інших етносів, що проживають на території АРК

студенти рос. нац.	усього	чоловіки	жінки	село	місто	до 20 років	старше 20 років
загальна кількість	44	23	21	14	30	29	15
СБ до рос.	1,07	1,08	1,05	1,09	1,08	1,08	1,07
СБ до укр.	1,6	1,48	1,71	1,45	1,6	1,58	1,59
СБ до кр-тат.	3,8	3,87	3,67	3,64	3,58	3,75	3,61
СБ до вірм.	3,45	3,30	3,62	3,21	3,33	3,33	3,37
СБ до євр.	3,5	3,61	3,38	3,39	3,45	3,38	3,41

Далі (таб. 3) ми розглянули ступінь СБ студентів російської національності. У порівнянні з результатами попередньої таблиці можна помітити різницю у соціальній дистанції студентів-росіян до українців. Студенти російської національності ставлять українців далі від себе, ніж студенти-українці росіян, але показники СБ у кожній підгрупі дають підстави зробити висновок, про велику прийнятність студентами-росіянами українців, про прагнення до інтеграції, близькості, асиміляції з ними, про глибокі позитивні почуття і про щирий інтерес до них.

Щодо інших етносів, приведених у таблиці, то, як і в українських студентів, у росіян спостерігається напруженість у ставленні до вірмен, кримських татар та євреїв, причому

показники СБ усіх підгруп свідчать про найбільш виражене відособлення від кримських татар.

Вимір СБ студентів кримськотатарської національності до інших етносів дає нам привід зробити висновок про те, що жінки більш позитивно ставляться до росіян та українців, ніж чоловіки. Загальна напруга проявляється до вірмен, а до євреїв спостерігається явний негатив. Також можна зазначити те, що соціальна дистанція до названих етносів, окрім євреїв, у студентів, віком до 20 років, більша, ніж у студентів після 20 років. До євреїв у кримськотатарських студентів, віком після 20, спостерігається тенденція скорочення соціальної дистанції. Така ж тенденція спостерігається у міських студентів у порівнянні з тими, хто проживає у селі.

Дані про СБ кримськотатарських студентів наведені в таблиці 4.

Таблиця 4

Вимір соціальної близькості студентів кримськотатарської національності до інших етносів, що проживають на території АРК

студенти кр-тат. нац.	усього	чоловіки	жінки	село	місто	до 20 років	старше 20 років
загальна кількість	44	15	29	29	15	20	24
СБ до кр-тат.	1,2	1,33	1,13	1,1	1,4	1,25	1,17
СБ до рос.	2,5	3,33	2,07	2,24	3	2,15	2,79
СБ до укр.	2,68	2,93	2,55	2,79	2,46	2,65	2,7
СБ до вірм.	3,98	3,73	4,1	3,93	4,07	3,95	4
СБ до євр.	5,04	4,67	5,24	5,31	4,53	5,35	4,79

Щодо результатів анкетування студентів вірменської національності, то тут можна помітити особливість – це єдиний етнос, у якому всі респонденти у ставленні до представників свого етносу одностайно визначили готовність прийняття їх як близьких родичів, згоду на шлюб (СБ=1). Загальна СБ до інших етносів належить до першої категорії ставлення (до 3 балів), окрім СБ до євреїв. Якщо розглянути показники СБ по підгрупах, то можна помітити, що соціальна дистанція до поданих етносів взагалі більша у студентів після 20 років.

Таблиця 5

Вимір соціальної близькості студентів вірменської національності до інших етносів, що проживають на території АРК

студенти вірм. нац.	усього	чоловіки	жінки	село	місто	до 20 років	старше 20 років
загальна кількість	17	9	8	5	12	11	6
СБ до вірм.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
СБ до рос.	1,94	1,67	2,25	1,8	2,0	1,81	2,17
СБ до укр.	2,7	2,33	3,13	2,6	2,75	2,55	3,0
СБ до кр-тат.	3,0	3,11	2,86	3,4	2,83	2,81	3,33
СБ до євр.	3,53	3	4,13	4,2	3,25	3,64	3,33

Жінки більш тепліше ставляться до кримських татар і обережніше до українців, росіян і євреїв. У чоловіків навпаки, а СБ до євреїв (3 бали) показує, що студенти-вірмени чоловічої статі готові до інтеграції, близькості, співробітництва з ними. Більша близькість до євреїв і кримських татар існує й у підгрупі студентів-вірмен, проживаючих у місті до вступу в ВНЗ.

Результати виміру СБ студентів єврейської національності до інших етносів теж мають особливості: по-перше, це єдині представники, які визначили всі пропонувані для ранжирування національності у першу категорію СБ (до 3-х балів); по-друге, майже всі студенти, віком до 20 років і студенти, проживаючі до вступу у ВНЗ у селі, виявили

готовність по відношенню до інших етносів на тісну спорідненість за допомогою шлюбу. Цю особливість, на наш погляд, можна пояснити єврейською традицією визначати національність дитини за національністю матері. Тобто для жінок цього етносу у збереженні своєї культури не має значення національність її партнера по шлюбу, а серед опитаних студентів-євреїв жінок було в 3 рази більше ніж чоловіків.

Таблиця 6

Вимір соціальної близькості студентів єврейської національності до інших етносів, що проживають на території АРК

студенти євр. нац.	усього	чоловіки	жінки	село	місто	до 20 років	старше 20 років
загальна кількість	18	5	13	5	13	4	14
СБ до євр.	1,17	1,4	1,07	1	1,23	1,0	1,21
СБ до рос.	1,33	2,0	1,07	1,0	1,46	1,0	1,43
СБ до укр.	1,33	1,2	1,38	1,2	1,38	1,0	1,43
СБ до кр-тат.	2,39	2,6	2,3	1,2	2,85	2,75	2,26
СБ до вірм.	1,94	2,0	1,92	1,2	2,23	2,0	1,93

Так як розподіл анкет по навчальним закладам був випадковим і не мав спеціальних настанов на опитування тих чи інших студентів конкретних національностей, у нас склалася ще одна група студентів, у яку увійшли представники, так би мовити, національних меншин. Численність анкет, які вони заповнили не дала можливості досліджувати їх окремо, тому ми їх об'єднали. Ця група в обробці даних має назву «студенти інших національностей».

Через малу кількість респондентів (4,5% від опитаних) у таблиці 7 приведені лише загальні дані.

Таблиця 7

Вимір соціальної близькості студентів інших національностей, що проживають на території АРК, до досліджуваних етносів

студенти інш. нац.	загальна кількість	СБ до рос.	СБ до укр.	СБ до кр-тат.	СБ до вірм.	СБ до євр.
усього	8	2,0	2,13	3,25	3,36	3,5

Показники СБ студентів інших національностей дають нам підстави стверджувати, що росіян та українців вони готові допустити до себе, як друзів, вони добре знайомі з представниками цих національностей, цікавляться один одним і залучаються до взаємодії. У ставленні до кримських татар, вірмен та євреїв спостерігається значно більша соціальна дистанція, тобто деякі представники цієї групи не прагнуть до інтеграції з цими етносами, поведуться автономно, або мають певну напруженість у стосунках з ними.

Дослідження рівня соціальної дистанції (близькості) студентів різних національностей до різних етносів має велике значення для організації процесу виховання у ВНЗ. Наявність автономності етносів, напруги у ставленні одних до інших, неприйняття зумовлюються найчастіше відсутністю знань про даний етнос, позитивних стосунків з його представниками і, як наслідок, інтолерантністю. І навпаки, толерантність, готовність до спілкування, прийнятність представниками одного етносу інших, як друзів і родичів, цінування їх особистості та індивідуальності ґрунтується на знаннях культури, особливостей характеру цього етносу, досвіду позитивної взаємодії та приємності від спілкування.

Результати, здобуті нами під час дослідження, свідчать про необхідність проведення серед студентів ВНЗ заходів, спрямованих на виховання шанобливого ставлення до представників різних етносів. Ця робота повинна проводитися з урахуванням гендерних і вікових особливостей особистостей. Але для цього недостатньо лише констатувати ступінь прийнятності студентами

одного етносу представників іншого, необхідне детальне вивчення менталітету різних народів і причин виникнення напруги та непорозуміння у стосунках між ними.

Література:

- 1.Занден Д. Вимір соціальної дистанції за шкалою Богардуса [Електронний ресурс]/ Джеймс Занден// Із книги: Zanden James W.Vander. American Minority Relations. – 3rd ed. – N.Y.: The Ronald Press Company, 1972. – P. 100-102.
- 2.Морозли А.А.Межэтнические отношения в среде старшеклассников Крыма (по материалам этносоциологического исследования)/ А.А. Морозли, М.А. Араджиони // Межэтнические отношения в Крыму: поиск путей раннего предупреждения конфликтных ситуаций: Сборник исследований, документов и материалов/ Под общ. ред. М.А. Араджиони. – Симферополь: СОНАТ, 2005. – с. 44 – 57.
- 3.Паніна Н. Українське суспільство 1994-2005: соціологічний моніторинг/ Наталя Паніна. – К.: ТОВ «Видавництво Софія», 2005. – 160 с.
- 4.Платонов Ю.П. Основы этнической психологии. Учеб. пособие/ Юрий Петрович Платонов. – СПб.: Речь, 2003. – 452 с.

У статті приведені дані дослідження, яке було проведене серед кримських студентів. Здійснена спроба виділити особливості сприйняття студентами однієї національності представників іншого етносу і визначити соціально-психологічну дистанцію між ними.

Ключові слова: соціальна дистанція, соціальна близькість, соціально-психологічне сприйняття.

В статье приведены данные исследования, проведенного среди крымских студентов. Совершена попытка выделить особенности восприятия студентами одной национальности представителей другого этноса и определить социально-психологическую дистанцию между ними.

Ключевые слова: социальная дистанция, социальная близость, социально-психологическое восприятие.

In the article there are presented data of the research among Crimean region students. The attempt was made to distinguish peculiarities of the way students of one nationality perceive representatives of another ethnos and to determine social-psychological distance between them.

Key words: social distance, social closeness, social-psychological perception.

УДК 378.011.32:004
ББК 74.580.526 ПЗ0

І.О. Петрицин
м. Дрогобич, Україна

НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ НА ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Одним із основних напрямків удосконалення освіти нині стають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) без впровадження яких неможливий прогрес у таких найбільш інтелектуальних галузях як освіта й наука. У Національній доктрині розвитку освіти в ХХІ сторіччі зазначено, що освіта молоді України повинна мати прогресивний характер і бути спрямована на підвищення рівня підготовки фахівця. Від цього фактора залежать розвиток науки, техніки й новітніх технологій у нашій країні, добробут нашої держави і його народу.

Основними шляхами інформатизації освіти є інтеграція ІКТ у навчально-виховний процес, забезпечення вільного доступу до інформації всіх учасників освітнього простору, обґрунтоване використання ІКТ для навчання, виховання, розвитку учнів (студентів), раціональне використання ІКТ для забезпечення професійної підготовки та діяльності, підвищення кваліфікації педагога тощо.

Особливу увагу слід приділити вдосконаленню методики проведення лабораторних і практичних робіт. Не можна недооцінювати важливість цих форм занять, адже саме вони

сприяють виробленню умінь і навичок, навчають поетапно виконувати експериментальні дослідження.

Виходячи з цього, постають такі проблеми, які потребують дослідження:

- як посилити мотивацію підготовки студентів до лабораторних і практичних робіт;
- як активізувати самостійну роботу студентів;
- як оптимізувати такі види занять (тобто, не змінюючи час, відведений на заняття,

встигнути: перевірити підготовку студента до роботи, провести експеримент, дослідити зміну результату при зміні умов експерименту чи сформувати високий рівень умінь і навичок.

Аналіз попередніх досліджень. Питання підготовки вчителів трудового навчання досить широке. Аналіз наукових праць свідчить про ґрунтовний розгляд загально-педагогічних проблем фахової підготовки вчителів трудового навчання. Значна увага даному питанню приділяється у працях: В. Андріяшина, І. Волощука, В. Гетти, Г. Левченка, В. Сидоренка, Г. Терещука, В. Титаренко, Д. Тхоржевського та інших.

Інформаційні технології в цей час привели до прориву в освіті, стали базисом інноваційного навчання. Вони змінили мислення сучасного педагога, стали складовою інноваційної педагогічної діяльності, створенням нової філософії освіти й педагогіки.

Аналіз наукових джерел [1; 3; 4; 6 та ін.] приводить до висновку: інтенсифікацію навчальної діяльності студента слід розглядати як важливу вимогу до сучасної методики організації й проведення практичного заняття. Отже, викладач повинен так організувати заняття, щоб кожен студент у міру своїх здібностей опрацював максимальний обсяг навчального матеріалу, тобто вирішив більшу кількість навчальних завдань на занятті. Навчальні завдання повинні бути системними, поділені на різні рівні складності й «охоплювати» весь досліджуваний матеріал. Тільки при дотриманні цих умов у свідомості студента (учня) формуються узагальнені схеми мислення.

У навчально-педагогічній літературі, присвяченій інформаційно-комунікаційним технологіям навчання, розглядаються різні педагогічні функції. Зокрема, вагомий внесок у розгляд даних питань зробили: Р. Гуревич, В. Глушков, Ю. Дорошенко, А. Єршов, М. Жалдак, М. Кадемія, О. Коберник, Ю. Машбиць, Н. Морзе, Ю. Рамський, Н. Тверезовська та інші. Окрім глобальних питань інформатизації освіти велику увагу вчені приділяють змісту, методиці підготовки вчителів-предметників.

За допомогою таких технологій, навчальних комп'ютерних програм, відповідних методик їх використання, можна розв'язувати низку дидактичних завдань:

- підвищувати ефективність процесу навчання;
- нести інформацію про явище, процес, об'єкт, що вивчається;
- допомагати викладачеві покращувати викладання матеріалу;
- знайомити студентів із широким колом питань;
- покращувати наочність;
- розвивати пізнавальну активність студентів;
- сприяти активізації розумової діяльності студентів;
- створювати умови для самостійної діяльності;
- викликати певне емоційне ставлення до навчального матеріалу;
- враховувати індивідуальні можливості.

Проте розглянуті далеко не всі аспекти підготовки майбутніх учителів-предметників, у тому числі й учителів трудового навчання, які є нагальними у світлі вимог сьогодення.

Метою статті є: розглянути можливості методик проведення лабораторних і практичних робіт засобами ІКТН; окреслити етапи, з яких мають складатися лабораторні та практичні заняття у сучасному процесі навчання; визначити можливості застосування методів стимулювання підготовки студентів до такого виду робіт.

Виклад основного матеріалу. Одними з важливих організаційних форм навчального процесу є лабораторні та практичні заняття. На цих заняттях зв'язується воедино фундаментальний і практичний матеріал, формуються наукові поняття, моделі об'єктів вивчення, виробляються й закріплюються вміння та навички студентів застосовувати знання в майбутній педагогічній діяльності.

Лабораторні та практичні заняття як педагогічне явище складаються з різних частин, компонентів і елементів (вступної частини, організаційного моменту, опитування, пояснення, дидактичних завдань, засобів, прийомів і способів їх вирішення тощо), які певним чином зв'язані й взаємодіють у певній послідовності. Під поняттям «структура практичного заняття» вважається дидактично зумовлений функціональний внутрішній взаємозв'язок основних компонентів і елементів заняття, їхню цілеспрямовану впорядкованість, взаємодію між ними.

Традиційна побудова практичного (лабораторного) заняття, яка рекомендується педагогічною практикою, має емпірично сформовану структуру: організаційний момент, опитування, пояснення (або повторення) нового матеріалу, закріплення вирішенням завдань і завдання самостійної роботи. Очевидно, такий зміст має істотні недоліки:

- структура заняття побудована, виходячи з мети передачі «готових знань», і визначена емпіричним шляхом на основі аналізу процесу навчання лише за зовнішніми ознаками, без обліку закономірностей розумової діяльності тих, кого навчають;

- переважає цільова настанова викладача, спрямована на його власну діяльність (пояснити, опитати), діяльність тих, кого навчають, тільки мається на увазі, тому традиційна структура заняття не обумовлює керування процесом навчально-пізнавальної діяльності тих, кого навчають;

- не гарантує розвитку тих, кого навчають, оскільки елементи традиційної структури не відображають процесу їх самостійної пізнавальної діяльності, тому що схема «опитування - пояснення - закріплення» не створює достатніх умов для реалізації принципу розвиваючого навчання [5].

Тому застосування персонального комп'ютерів на заняттях традиційної структури не завжди ефективно впливає на приріст кількості опрацьованого навчального матеріалу (кількості вирішених завдань) чи в підвищенні якості навченості. Причина полягає в тому, що «... використання ПК не вписується в стандартну класно-визначену систему. Відповідні організаційні форми навчального процесу й праця вчителів ще має бути знайденою й впровадженою в практику» [2].

Нинішні інформаційно-комунікаційні технології навчання (ІКТН) не здатні замінити викладача, але є в його руках потрібним засобом навчання, що дозволяє виконувати деякі його функції на занятті. Звідси виникає необхідність визначення ролі та місця ІКТН у структурі практичного (лабораторного) заняття.

Найбільш вдалою є на наш погляд трьохрівнева структура практичного заняття, яка запропонована М. Махмутовим [3] та містить: дидактичний рівень, логіко-психологічний (діяльність того, кого навчають) і методичний (діяльність викладача).

На дидактичному рівні важливими на кожному практичному занятті такі основні етапи:

- актуалізація одержаних знань, способів дій і досвіду тих, кого навчають, а це означає не тільки відтворення раніше засвоєних знань і вмінь, але й застосування їх у новій ситуації й стимулювання пізнавальної активності тих, кого навчають;

- формування нових понять і способів дій, набуття конкретних умінь;

- застосування засвоєних умінь і навичок, що об'єднує повторення й закріплення.

Визначаємо місце ІКТН у методичній підструктурі практичного заняття та покладаємо на них всі формалізовані функції викладача з керування, навчання й контролю на всіх етапах. При такому підході ІКТН фактично відіграє роль «комп'ютерного викладача», причому

таких помічників у викладача-педагога рівно стільки, скільки комп'ютерів в аудиторії. Кожен із цих «комп'ютерних викладачів», працюючи під керуванням навчально-контролюючої програми, здійснює індивідуально з тим, кого навчають, актуалізацію знань, формування нових способів дій, умінь і навичок, а також застосування засвоєного, використовуючи так звані віртуальні середовища навчання. На будь-якому етапі при такій організації практичного заняття студент (учень) сам задає темп своєї навчальної роботи (діяльності), тобто ІКТН враховуються індивідуальні особливості того, кого навчають. Час, якість та обсяг виконаної роботи студентів чи учнів на кожному етапі практичного заняття фіксується та оцінюється комп'ютерною програмою. При цьому, викладач (учитель) і студент (учень) володіє повною інформацією про хід навчання. Педагог має можливість на будь-якому етапі приділити увагу відстаючим та тим, що потребують допомоги чи консультації.

Розглянемо переваги занять засобами ІКТН у формуванні електротехнічних знань і вмінь. Дослідження електричних схем і визначення впливу відповідних елементів схеми на її якісні показники в реальних умовах пов'язані з деякими технічними труднощами. Це зокрема, кількість експериментів, які можна провести за реальною схемою, обмежене наявністю обладнання, потребою підбирати відповідні номінали елементів і мати достатню кількість електровимірювальних приладів тощо.

Використання ІКТН значно спрощує процес моделювання й дослідження електричної схеми, а економія часу може досягати 90%. Окрім того, значно спрощується сам процес дослідження, і зникає потреба у відповідній елементній базі та електровимірювальних приладах.

У процесі виконання роботи студенти вчаться моделювати на ПК електричні схеми і досліджують вплив елементів схеми на її якісні показники. Віртуальна версія не може повністю замінити фізичний експеримент, але цікавим є той факт, що в процесі моделювання і дослідження електричної схеми на ПК створюються умови для активної пізнавальної діяльності студента, чого важко досягти, використовуючи обмежений набір лабораторного обладнання, не кажучи вже про відповідність його сучасним вимогам, стандартам, можливістю вимірювання відповідних електричних параметрів. Заняття, організовані таким чином, викликають інтерес студентів і сприяють активізації пізнавальної діяльності. Під час проведення занять дійсно відзначається інтерес до розглянутих питань, що дозволяє на етапі мотивації звертати їхню увагу на розглянуті проблеми, а потім утримувати її протягом усього заняття. На етапі формування теоретичних знань для досягнення цієї мети залучаються різноманітні методичні прийоми (організація аналізу різноманітних ситуацій, використання програмно-педагогічного засобу тощо).

Головною метою лабораторно-практичних занять із використанням комп'ютерних віртуальних навчальних середовищ повинно стати навчально-імітаційне моделювання професійно-орієнтованої, частково-пошукової діяльності зі набуттям нових знань, умінь і навичок.

При конструюванні практикумів віртуальних лабораторних робіт, паралельно зі створенням або адаптацією спеціалізованих педагогічно-програмних засобів (ППЗ), необхідно розробляти таку схему постановки навчальних завдань, що була б цілісною системою послідовних етапів спостереження явища, виробництва контрольованих впливів і вимірів відповідних результатів експерименту, використання їх для прогнозу можливих додатків або практичного застосування.

У методичних вказівках до виконання робіт теоретична частина повинна бути викладена за принципом дидактичної достатності (мінімізована), а експериментування повинне бути доступне тому, кого навчають, без будь-яких обмежень. Знайомство з докладною теорією може бути рекомендоване для наступного закріплення й розширення самостійно здобутих на лабораторно-практичних заняттях знань.

Таким чином, нині є достатні дидактичні можливості для постановки проблемних ситуацій і пошукових завдань при використанні простих і наочних комп'ютерних моделей процесів і ефектів різної природи.

На даний час розроблена значна кількість комп'ютерних версій електричних стендів і лабораторій, які дають можливість розробляти та налагоджувати електричні схеми, аналізувати роботу сконструйованого приладу, вставляти та виводити елементи схеми, змінюючи їх номінали (маркування), проводити дослідження та діагностику розробленого електричного пристрою (приладу). Це комп'ютерні навчальні середовища Electronics Workbench, P-CAD, Or-CAD, навчальна лабораторія комп'ютерного моделювання (Electro M), Electro 3D та інші. Вони призначені для моделювання будь-яких електричних і складних електронних схем з подальшим проведенням їх аналізу та здатні формувати знання, уміння та навички студентів (учнів) з основ електротехніки та радіоелектроніки. Деякі з наведених комп'ютерних програм є складними та потребують додаткового часу для їх засвоєння. Тому для формування знань, умінь і навичок з основ електротехніки та електроніки при підготовці вчителів трудового навчання ми застосовували Electronics Workbench та Electro, які мають стандартний інтерфейс користування. Інтуїтивність і простота інтерфейсу робить ці програми доступними кожному, хто знайомий із основами використання Windows.

Ці програми є комп'ютерною версією електричної стенд-лабораторії, яка надає можливість студентам (учням) вивчати не тільки основи електротехніки, моделювати електричні процеси, але й досліджувати складніші електричні явища, які проходять дуже швидко (надзвичайно повільно) або можуть бути небезпечні для здоров'я чи життя експериментатора.

Такі засоби комп'ютерного моделювання створюють навчальне середовище електричної лабораторії, яка містить повний набір електротехнічних елементів для побудови електричних схем, широкий спектр вимірювальних приладів, які дозволяють виконати будь-які заміри, в будь-якому місці схеми та застосувати системи діагностики. Вони надають можливість перевірити здатність студента раціонально розташовувати дослідні елементи електротехніки (схеми), вимірювальні прилади та правильно їх з'єднувати, що приводить до зменшення пошкоджень лабораторного обладнання і збільшення уваги до принципів та методів побудови електричних (електронних) схем. Це дає змогу реалізовувати низку принципово нових дидактичних завдань: вивчення основ електротехніки, формування вмінь і навичок виконання електромонтажних робіт, вивчення, призначення та функціонування схем деяких електричних приладів; імітація участі в управлінні процесами, які неможливо або небезпечно реалізувати безпосередньо, з можливістю прийняття рішень на різних етапах.

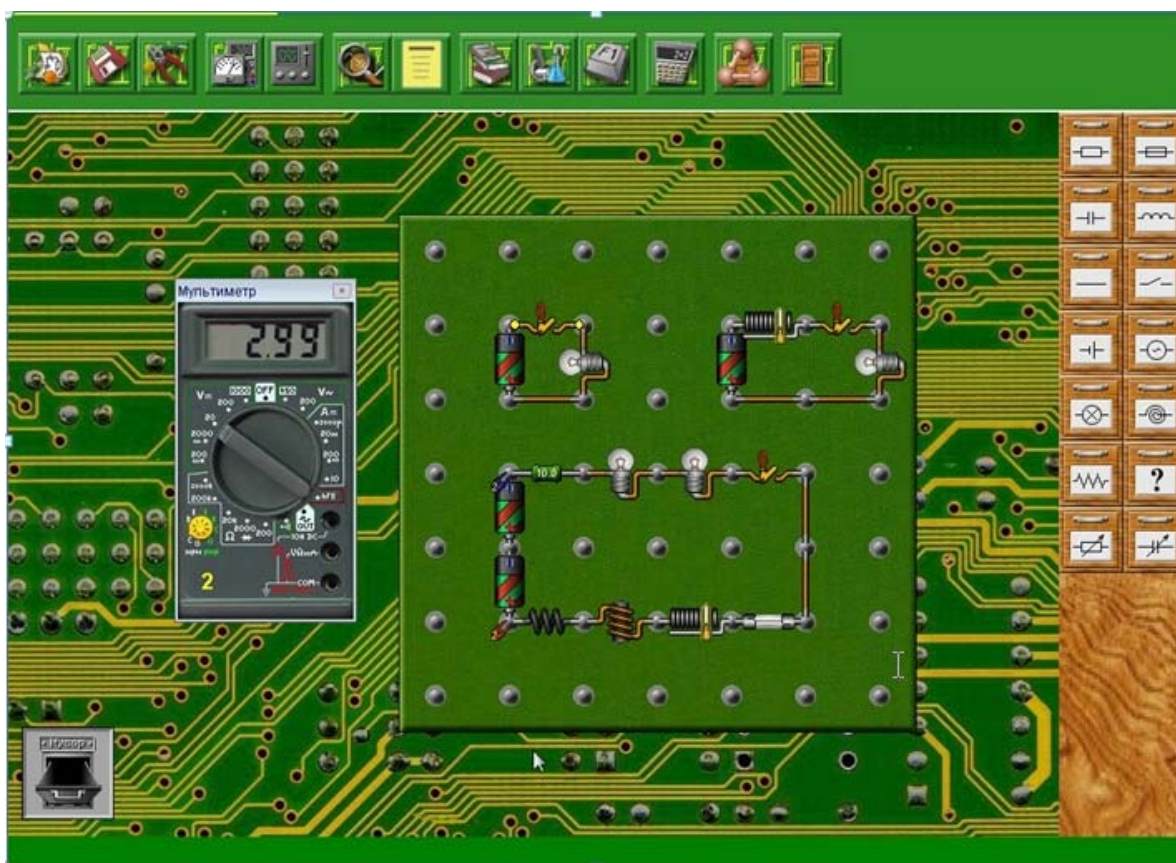
Навчальна лабораторія комп'ютерного моделювання (НЛКМ) доповнює класичну схему навчання, що складається із засвоєння теоретичного матеріалу і вироблення практичних навичок експериментування в електричній лабораторії (мал. 1).

Програма НЛКМ є електронним конструктором, що дозволяє імітувати на екрані монітора процеси збирання електричних схем, досліджувати особливості їх роботи, проводити вимірювання електричних величин так, як це робиться в реальному фізичному експерименті.

За допомогою конструктора можна ознайомитися, вивчати та досліджувати:

- залежність опору провідників від питомого опору його матеріалу, довжини і поперечного перетину;
- закони постійного струму - закон Ома для ділянки кола і закон Ома для повного кола;
- закони послідовного і паралельного з'єднання провідників, конденсаторів і котушок;
- закони виділення теплової енергії в електронагрівальних і освітлювальних приладах, принципи узгодження джерел струму з навантаженням;

- принципами проведення вимірювань струму і напруги в електронних схемах за допомогою сучасних вимірювальних приладів (мультиметр, двоканальний осцилограф), спостерігати вид змінного струму на окремих деталях, зрушення фаз між струмом і напругою в колах змінного струму;
- явища опору та індуктивності в колах змінного струму, їх залежність від частоти генератора змінного струму і номіналів деталей;
- виділення потужності в колах змінного струму;
- явище резонансу в колах з послідовним і паралельним коливальним контуром;
- визначати параметри невідомої деталі;
- принципи побудови електричних фільтрів для кіл змінного струму.



Мал. 1. Робоче вікно програми

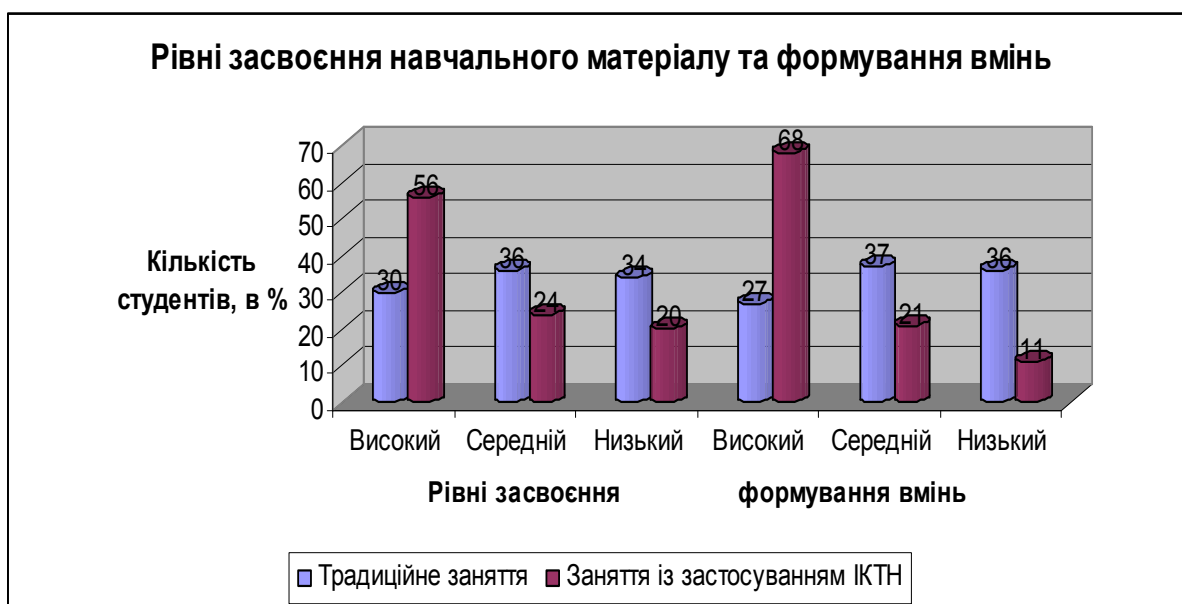
Однією з головних особливостей комплексу є максимально можлива імітація реального фізичного процесу. Для цієї мети передбачено, наприклад, наступне:

- зображення деталей конструктора і вимірювальних приладів приводяться не схематично, а в натуральному вигляді;
- при перевищенні номінальної потужності електричного струму, що проходить через опір, лампу, електронагрівальний прилад, запобіжник, останній «згорає» і набуває вигляду почорнілої деталі;
- при перевищенні робочої напруги на конденсаторі, останній також «виходить з ладу»;
- більшість операцій і їх результати супроводжуються звуковими ефектами.

Це робить процес навчання більш наочним, можна побачити наслідки своїх помилок, вчитися розбиратися в причинах того або іншого невдалого експерименту і виробляти необхідні навички попереднього аналізу схеми.

Для визначення ефективності використання таких комп'ютерних навчальних середовищ при проведенні лабораторних (практичних) занять, їхнього впливу на активізацію пізнавальної та дослідної діяльності, психофізіологічний стан тих, що навчаються були виділені контрольні групи, однакові за чисельним складом й успішністю. Першій групі проводилися заняття із застосуванням ІКТН, другій - за традиційною технологією. Для чистоти експерименту заняття проводилися в кожній групі за тією ж темою, в один день, щоб виключити вплив зовнішніх факторів. Діагностика проводилася у двох групах до й після занять на інженерно-педагогічному факультеті Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Експериментальні дані показали, що існують значні розходження рівня засвоєння навчального матеріалу, формування умінь та навичок за традиційною технологією та із застосуванням ІКТН (мал. 2).



Мал. 2.

Зокрема, після занять із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій результати за методикою оцінки засвоєння навчального матеріалу та формування умінь виявилися відповідно вищі в 56% та 68% випадків, у той час як після занять за традиційною технологією підвищення виявилось лише в 30% та 27% випадків. Підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу та формування вмінь із використанням ІКТН показує, що має місце певна стимуляція розумової діяльності, активізація навчально-дослідної роботи, способу дій.

Після лабораторних занять у студентів експериментальної групи кращі самопочуття, настрої, підвищення бадьорості, концентрації уваги, зменшення втомленості, ніж у студентів контрольної групи.

Висновки. Місце ІКТН у дидактичній структурі лабораторного (практичного) заняття – це методична підструктура, роль персонального комп'ютера покладається на виконання всіх тих функцій викладача, які можуть бути формалізовані.

Дидактичні можливості персонального комп'ютера та відповідного ППЗ на практичних заняттях дозволяють не тільки активізувати процеси сприйняття, мислення, уяви, пам'яті й

мобілізувати увагу того, кого навчають, але й включити його в діяльність, надавши можливість маніпулювати віртуальними об'єктами, предметами або моделями явищ. Метою застосування ІКТН є розвиток особистості студента та його навчально-методичних вмінь.

Література:

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях –Вінниця: ООО «Планер», 2005.-366 с.
2. Информатика: Учеб. Посібник для студ. пед. Вузів / А.В. Могильов, Н.И. Пак, Е.К. Хеннер; Під ред. Е.К. Хеннера. - 2-е изд., стер. - М.: Изд. центр «Академія», 2001. - 816 с.
3. Махмутов М. И. Сучасний урок: Питання теорії. - М.: Педагогіка, 1981. - 192 с.
4. Морзе Н. В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій. — К.: Видавнича група ВНУ, 2006. — 352 с.
5. Русаков С.В., Миндоров Н.И. Кибернетическая модель практического занятия в компьютерном классе // Педагогическая информатика. 2002. №3. С.33-44.
6. Сидоренко В.К. Психолого-педагогические основы использования информационно-телекоммуникационных технологий в учебном процессе [Текст] // Интеллектуальные и инновационные технологии в управлении образованием НИЭУП'2007: Материалы XI Международ. науч.-практ. конф. (г.Невинномысск, 03 февраля 2007 г.) / Невинномысский институт экономики, управления и права. — Невинномысск: Изд-во НИЭУП, 2007. — С. 418 – 424.

У статті викладені деякі підходи щодо організації лабораторно-практичних занять із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій при електротехнічній підготовці майбутнього вчителя трудового навчання

В статье изложены некоторые подходы относительно организации лабораторно-практических занятий с применением информационно-коммуникационных технологий при электротехнической подготовке будущего учителя трудовой учебы.

In the articles expounded some approaches are in relation to organization of the laboratory-practical reading with application of informatively-communication technologies at electrical engineering preparation of future teacher of labour studies.

УДК [378.016:811.11]:004
ББК 74.58с51

О.А. Подзигун
м. Вінниця, Україна

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Постановка проблеми. Розвиток сучасного суспільства підвищує вимоги суспільства до рівня освіти і виховання кожної людини. В умовах сучасного мобільного та інформаційно-розвиненого світу освіта зазнає значних змін. У цих умовах дедалі об'єктивно зростають вимоги до компетентності фахівця. Суттю змін є утвердження цінності особистісного розвитку, формування її творчого потенціалу, активної життєвої позиції.

Нині для педагогічних ВНЗ характерним є перехід від підготовки вчителів, здатних до передачі певних знань і формування найпростіших умінь і навичок, до підготовки педагогів-творців, які здатні забезпечити гармонійний розвиток дитини. Широке впровадження сучасних інформаційних технологій дозволяє педагогам підбирати такий зміст і способи навчання, які були б адекватні індивідуальним рисам студентів, відповідали б професійному досвіду, наявній практиці й усвідомленням труднощів у педагогічній діяльності. Від

поліпшення якості професійної підготовки вчителя значною мірою залежить успіх розвитку системи освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ефективного використання інформаційних технологій (ІТ) в освіті вже досить широко висвітлена у педагогічній науці. Перші спроби дослідження проблеми створення цілісної системи комп'ютерного навчання були започатковані за кордоном, де цим питанням опікувалися А. Борк, Р. Вільямс, К. Маклін, С. Пейперт, Б. Хантер та інші. Нині в Україні та у країнах ближнього зарубіжжя з'явилися наукові дослідження з проблеми використання засобів інформатизації та глобальної комунікації в освіті. Розв'язанню окремих питань використання інформаційних технологій у навчанні присвячені роботи знаних вітчизняних і зарубіжних науковців: А. Ашерова, В. Бикова, Д. Богданової, І. Булах, Б. Гершунського, Р. Гуревича, О. Довгялло, М. Жалдака, Ю. Жука, Г. Кедровіча, М. Кадемії, В. Клочка, Т. Коваль, Г. Козлакової, В. Кухаренка, М. Лапчика, Ж. Меншикової, Д. Матроса, І. Роберт, В. Сумського, Л. Шевченко та ін. Використання інформаційних технологій навчання у викладанні іноземних мов розглянуто у працях Є. Азімова, М. Бухаркіної, С. Канатової, М. Кларіна, О. Крюкової, Л. Морської, Е. Носенко, Є. Полат, Г. Селевко, П. Сердюкова та ін.

Кожний із дослідників проблеми підвищення якості навчання за допомогою застосування інформаційних технологій реалізує свій авторський підхід, але всі науковці сходяться в тому, що вирішальною ланкою у цьому процесі є якість підготовки вчителів шкіл, викладачів ВНЗ та інших типів навчальних закладів.

Мета статті: проаналізувати інформаційні технології як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Особливістю навчального процесу є органічне поєднання раціонально-операційних і суб'єктно-особистісних складових. Тому у педагогічній діяльності, на відміну від технічної, немає чіткого розмежування суто професійних прийомів і неформального спілкування, позитивних і негативних емоцій учасників процесу навчання. Таким чином, викладач повинен усвідомлювати, що цей фактор дає удавану гарантованість і передбачуваність результатів використання на заняттях ІТ.

Зазначимо, що випускник ВНЗ не може бути фахівцем, який досягнув високого рівня професійної майстерності, якщо він не знає засобів, які дозволили б йому вдосконалюватися у професійному плані. Відзначається, що «завершення формування фахівця-педагога – це результат становлення його особистості, вираження громадянської позиції, загальний підсумок формування його особистості на етапі професійного становлення. Педагогічний ВНЗ інтегрує весь досвід особистості, підпорядковуючи його професійній ролі, в основі якої лежить принцип взаємодії суб'єктів, їхній активний взаємовплив» [1].

В. Сластьонін виділяє такі компоненти професійної підготовки:

- професійне самовизначення як акт вибору і процес, що є критерієм успішної професійної діяльності;
- професійна спрямованість як психологічна орієнтація студента на професійну діяльність, що включає змістовну і мотиваційну спрямованість до професії;
- професійна готовність як стан студента, що характеризується науково-теоретичною, психологічною, практичною, фізичною готовністю [4].

Під професійною компетентністю педагога, Н. Мойсеюк, розуміє «особистісні можливості вчителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу» [3, с.145]. Науковець погоджується з думкою В. Сластьоніна про те, що педагогічна компетентність учителя – «це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності» [3, с.145-146]. Окрім психолого-педагогічних знань і умінь, які визначаються навчальними програмами, фахова підготовка повинна містити ще й такі характеристики:

- інтелектуальну компетентність, під якою розуміють особливий тип організації знань
- структурованість, категоріальність і узагальнення, гнучкість і оперативність в аналізі ситуацій, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень у певній сфері діяльності;
- інтелектуальну ініціативу – властивість особистості, що органічно поєднує пізнавальні і мотиваційні прагнення, готовність вийти за межі заданого й розвивати інтелектуальну діяльність;
- самоорганізацію, що допускає аналіз ситуації, постановку завдання, планування і прогнозування можливих результатів і наслідків власних дій, самоконтроль і оцінку ефективності власних рішень на основі саморефлексії;
- саморегуляцію, що означає вміння вільно управляти власною інтелектуальною діяльністю, здатність фіксувати зміни в собі, розуміння і використання механізмів культурної самокорекції [2].

Програма з англійської мови визначає вимоги до формування професійно-педагогічної компетенції студентів у процесі навчання у ВНЗ [6]. Основними теоретичними положеннями, висунутими фахівцями щодо вивчення іноземних мов, є такі:

1. Засвоєння іноземної мови є творчим процесом незалежно від того, в якому середовищі, природному або штучно створеному, він проходить.
2. Для того, щоб студенти могли вдосконалювати свою другу мову, вони повинні бути залучені до автентичного мовного спілкування.
3. Вивчення мови означає засвоєння знань як про мову, яку потрібно вивчити (декларативні знання), так і засвоєння знань про те, як їх використовувати (процедурні знання). Процедурні знання є операційними і стратегічними знаннями студентів, що керують їх продуктивною і рецептивною поведінкою.
4. Студенти застосовують різні способи, стратегії і стилі навчання, враховуючи свої індивідуальні особливості.

Із широкого спектру завдань, для вирішення яких у процесі вивчення іноземної мови можуть використовуватися ІТ, найбільш прийнятними є такі: автоматизація тестування засвоєння знань і обробки його результатів; моделювання контрольних діалогових завдань, різних ситуацій і їх презентація студентам у вигляді ілюстрацій або завдань для опису; формування полімодальних навчальних стимулів; формалізований контроль знань; робота зі словниками, енциклопедіями, довідниками.

Безумовно, розвиток ІТ призвів до появи нового покоління засобів навчання. Однак можливості ІТ, навіть ефективно реалізовані в навчальному процесі, не можуть замінити предметних, психолого-педагогічних, методичних знань і досвіду педагога. Якими б досконалими не були технічні засоби навчання, пізнавальну діяльність завжди буде здійснювати викладач, оскільки лише він здатний виявити (нехай і за допомогою технічних засобів) і врахувати індивідуальні особливості та можливості кожного студента.

Оскільки в рамках традиційних методів навчання розробляються педагогічні технології, спрямовані на результативну діяльність учасників навчального процесу, то найбільш актуальним завданням є таке застосування сучасних засобів навчання і педагогічних технологій, щоб повною мірою використовувати ідеї розвивального навчання й організації продуктивної діяльності.

Очевидно, що оптимальний результат у навчанні іноземної мови досягається у процесі інтегрованого використання електронних і традиційних навчально-методичних комплексів.

Зазначимо, що навчання студентів мовного факультету стало ефективнішим у процесі використання ІТ як додаткових засобів навчання. Зокрема, паралельно з основним підручником (Практичний курс англійської мови за редакцією В. Аракіна) на заняттях із практичного курсу англійської мови для студентів II і III курсів активно використовувалися

матеріали електронного навчального курсу «Reward InterN@tive» (Intermediate, Upper-Intermediate) на паперовому й електронному носіях.

Навчальний курс «Reward InterN@tive» є унікальним поєднанням засобів мультимедіа та ідей дистанційного навчання в одному програмному продукті, який створений для вивчення англійської мови. «Reward InterN@tive» – це поєднання «Reward» (всесвітньо відомого багаторівневого курсу англійської мови, який розроблений оксфордським видавництвом Macmillan Heinemann English Language Teaching) і сучасного мультимедійного додатку від визнаного виробника навчальних програм – компанії YDP Multimedia.

Традиційний навчальний аудіо-відео курс «Reward» розроблений таким чином, щоб провести студента через усі стадії вивчення мови: від початкового знайомства до професійного володіння. Навчальний курс складається з чотирьох рівнів – Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate. Кожний рівень містить всі основні компоненти:

- «Книгу для вчителя»;
- «Ресурси для вчителя»;
- «Книгу для студента»;
- «Робочий зошит»;
- довідник «Grammar+Vocabulary»;
- аудіокасети до «Книги для студента» і «Робочого зошита»;
- відеокасету.

У комп'ютерній версії відображені всі основні особливості оригінального курсу, що розроблений у суворій відповідності з найвищими стандартами, прийнятими в Оксфорді у процесі вивчення англійської мови як іноземної.

Варто підкреслити, що «Reward» – єдиний серед британських підручників, що має повну комп'ютерну версію. «Reward InterN@tive» розміщений на 9-ти дисках і має зазначені вище чотири рівні. У кожному рівень мультимедійного курсу включено матеріали чотирьох книг, всі аудіо- і відеододатки відповідних рівнів розраховані на 150 годин інтенсивних занять. Повний курс складається з 198 занять містить близько 5000 вправ, 56 контрольних і перевірочних робіт, 11 годин аудіо- і 5 годин відеоматеріалів. Усі вправи курсу спрямовані на рівномірний розвиток основних фонетичних, лексичних, граматичних навичок і гарантують бездоганне засвоєння всього матеріалу курсу. Важливу роль відіграють граматична програма, що охоплює всі основні категорії мови та структурований по заняттях словник активної лексики. А максимальне наближення навчання до реального життя (оригінальні англійські тексти, велика кількість інформації лінгвокраїнознавчого характеру сприяють формуванню комунікативних навичок і соціокультурної компетенції.

«Reward InterN@tive» – це перший мультимедійний мовний курс, що має вбудовані засоби дистанційного навчання через Інтернет. Сервіси «Новини», «Форум», «Ігри» дають можливість поринути в мовне середовище і спілкуватися англійською мовою вже у процесі навчання, а через сервіс «Учитель» кваліфікований викладач може виконувати перевірку письмових завдань і здійснювати дистанційний контроль за навчанням студентів.

У експериментально-дослідній роботі ми моделювали навчальний процес і визначали співвідношення часу використання основного й додаткового підручників. Зазначимо завдання, які слід вирішувати, щоб застосування електронного підручника «Reward Inter@tive» було ефективним:

- планування роботи (виявити тематико-граматичний зв'язок занять курсу «Reward InterN@tive» з основним підручником);
- удосконалення мовних продуктивних лексичних і граматичних навичок;
- розвиток умінь інтерактивної мовної взаємодії;
- контроль мовних інтерактивних умінь на ситуативній основі.

Розглянемо докладніше шляхи реалізації цих завдань.

На етапі планування слід визначити логічне поєднання, додаткове поглиблення й розширення мовного матеріалу за темами основного навчального посібника за редакцією В.Д. Аракіна з відповідними розділами електронного навчального курсу «Reward InterN@tive», наприклад:

- «Choosing a career» → «What do I do for a living», «Achievements and ambitions»;
- «Illnesses and their treatment» → «Trust me ... I'm a doctor»;
- «Meals» → «Chocolate - like falling in love», «A cup of tea», «Eat your heart out in the USA», «Food, glorious food»;
- «Sports and games» → «Sporting chance», «Passion play»;
- «Travelling» → «Going places USA», «Twin cities», «The green tourist», «You should have been here last week», «Wish you were here?», «Lifestyles»;
- «Education» → «Impressions of school», «Making the grade»;
- «Man and movies» → «Cinema classics», «Fiction heroes never die»;
- «Bringing up children» → «The way things used to be».

У процесі вдосконалення мовних продуктивних лексичних і граматичних навичок через систему мовних і умовно-мовних вправ важливими є додаткові можливості електронного курсу «Reward InterN@tive»:

- вибір рівня складності заняття;
- збереження результатів роботи;
- активізація перекладу в розділах: «Граматичний огляд», «Vocabulary Box», «Словник»;
- візуалізація вимови (осцилограма, інтонаційна діаграма, сонограма, тривимірна спектрограма);
- варіативність перевірки й контролю (перевірка комп'ютером або викладачем, самоконтроль);
- система підказок (кнопки «Показати помилки», «Показати відповіді»);
- можливість поліпшення результатів уроку (кнопка «Почати спочатку»).

Під час розвитку вмінь інтерактивної мовної взаємодії мультимедійні можливості електронного підручника сприяють ефективнішому досягненню навчальної мети. На даному етапі вправи електронного курсу «Reward InterN@tive», що пропонуються студентам, доцільно доповнювати моделями побудови мовної інтерактивної взаємодії. Наприклад, модель АААА С. Віллієрса, Т. Ворда: answer the question, add something, ask a similar question back, appraise the answer. Дана мовна модель сприяє успішній інтерактивній взаємодії, результативному досягненню комунікативної мети. Для мовного наповнення ініціативних і реактивних реплік мовної моделі студентам пропонуються різноманітні варіанти мовних кліше.

Контроль мовних інтерактивних умінь студентів на ситуативній основі базується на демонстрації ними умінь мовної взаємодії та оцінюванні досягнутого рівня. В основу оцінювання були покладені такі критерії:

- лінгвістичний: мовна правильність висловлювання; словниковий запас і розмаїтість граматичних структур, адекватні поставленому завданню;
- інформативний: ясність, чіткість, логічність викладу інформації й повнота її розуміння;
- інтерактивний: здатність установлювати й підтримувати контакт із співрозмовником, сприймати висловлювання співрозмовника відповідно до його комунікативних намірів, вести спілкування гнучко, з урахуванням інтересів партнера і його особистісних характеристик, здатність змінювати свою мовну й немовну поведінку, з урахуванням ситуації спілкування.

Після завершення кожного тематичного блоку студентам пропонуються мовні ситуації для контролю рівня розвитку мовних інтерактивних умінь. Наведемо приклади з теми «Map and Movies»:

- talk about your favourite films. Persuade your partner that it's your film that should be given an Oscar;
- discuss the remakes. Decide what film to remake and in what way (whether it'll be a cartoon or a film);
- talk about cartoons. Discuss the effect of the cartoons on bringing up children;
- talk about cinema workers. Decide who the most important person in making the film is a film director / a leading actor / a camera-man / a script-writer.

Водночас, окрім більш наочного, а значить більше зрозумілого й доступного викладу навчального матеріалу, що вже підвищує рівень засвоєння знань, наявні практично необмежені можливості самоосвіти студентів.

Треба пам'ятати, що комп'ютерна техніка сама не може керувати складними психологічними процесами, одним з яких є навчання людини. Оскільки автоматизована навчальна система є тільки засіб і посередник між студентом і викладачем, то керівництво пізнавальною діяльністю проходить тільки в межах моделі, обраної викладачем на етапах розробки навчального курсу і проведення занять.

«Питання педагогічної доцільності комп'ютерних навчальних програм завжди перебуватимуть на першому місці, – зауважує І. Підласий. Застосовуючи програму, треба чітко визначити: вона призначена для індивідуального навчання, роботи з невеликою групою учнів чи з усім класом; скільки часу триватиме робота з програмою» [5, с.34]. Науковець зазначає, що приблизно чверть розроблених комп'ютерних програм призначена для виконання тренувальних вправ, більша частина – контролю і перевірки знань, а решта програм – для подання програм з наступним контролюванням засвоєння рівня знань і вмінь і спеціальними програмами допоміжного призначення [5].

Висновки. Використовуючи ІТ у навчальному процесі, необхідно враховувати їх дидактичні властивості. Для успішного їх застосування доцільно, на наш погляд, чітко розмежувати умови і мету навчання: під час аудиторного заняття – виконання завдань, передбачених навчальною програмою; у позааудиторній роботі – ліквідація прогалин у практичному володінні мовними навичками, уміннями; з метою самоосвіти – розширення і поглиблення знань іноземної мови чи самостійне оволодіння другою іноземною мовою.

Перед вищою школою стоїть важливе завдання – формування висококваліфікованого фахівця, який має нести ці надбання впродовж своєї трудової діяльності, збагачуючись не лише у професійному плані, а й підвищуючи свій культурний рівень. Формування загальнокультурних потреб та інтересів, широкого світогляду та ерудиції, культури мислення, дискусії, спілкування – це завдання гуманітарної підготовки. Використання ІТ у навчальному процесі широко підтримує проголошений у сучасній методиці принцип комунікативності і комплексності навчання іноземним мовам і допомагає якісно розвивати професійну компетентність майбутнього вчителя іноземних мов.

Література:

- 1.Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков / М.В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
- 2.Мельничук О. Модель специалиста (К вопросу о гуманизации образования) / О. Мельничук, Л. Яковлева // Высшее образование в России. – 2000. – № 5. – С. 19– 25.
- 3.Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посібник / Н.Є. Мойсеюк. – 5-е видання, доповнене і перероблене. – Київ, 2007. – 656 с.
- 4.Педагогика: уч. пособие для студентов пед. уч. заведений / [В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов]. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2002. – 512 с.

5. Подласый И.П. Педагогика: учеб. пособие [для студентов высших пед. заведений] / И.П. Подласый. – М: Просвещение, 1996. – 432 с.

6. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін. – Вінниця: Нова книга, 2001.

У статті розглядаються шляхи формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов засобами інформаційних технологій, проілюстровано досвід застосування мультимедійного навчального курсу «Reward InterN@tive» у навчальному процесі для студентів мовних спеціальностей.

Ключові слова: інформаційні технології, мультимедійний навчальний курс, професійна компетентність, фахова підготовка, вчитель іноземної мови, вища освіта.

В статье рассматриваются пути формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков средствами информационных технологий, показан опыт использования мультимедийного обучающего курса «Reward InterN@tive» в учебном процессе для студентов языковых специальностей.

The article deals with the ways of the formation of professional competition of foreign language teachers by means of the informational technologies, the experience of using the multimedia course «Reward InterN@tive» in the teaching process for students of foreign languages specialty is shown.

УДК 37.091.12:6+37.091.212.7
ББК Ч 489.518.4

О.М. Полетай
м. Чернігів, Україна

КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО РОБОТИ З ТЕХНІЧНО ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

Актуальність проблеми дослідження. Підготовка майбутнього учителя у вищих навчальних закладах до професійної педагогічної діяльності, яка передбачає розвиток умінь аналізувати власний педагогічний досвід та досвід провідних спеціалістів у даній галузі, робити з цього відповідні висновки, опановувати нові знання для покращення роботи з учнями в школі, щоб мати високі результати у навчанні та вихованні останніх. Для цього потрібно у майбутнього вчителя трудового навчання формувати професійну готовність до роботи з технічно обдарованими дітьми.

Мета даної роботи: комплексне вивчення та аналіз джерел з психології, педагогіки та методики трудового навчання для аналізу критеріїв готовності майбутніх учителів трудового навчання до роботи з технічно обдарованими учнями.

Входження України до європейського освітнього простору, оновлення змісту фахової підготовки учителів трудового навчання мають глибинний характер і потребують вирішення проблем становлення та розвитку педагога, який усвідомлює свою професійну відповідальність, є суб'єктом особистісного і професійного зростання, людиною культури, яка не лише інформує, а й активно впливає на духовний розвиток тих, кого навчає і виховує [8].

Феномен готовності є предметом вивчення як психологів, так і педагогів на різних етапах розвитку освіти. Тому проблема готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності висвітлені у філософії, психології та педагогіці.

Якість підготовки майбутнього учителя трудового навчання до роботи з технічно обдарованими дітьми визначається певним рівнем готовності до такої діяльності і тому у зв'язку з цим постає питання визначення критеріїв готовності майбутніх учителів трудового навчання до роботи з технічно обдарованими дітьми.

Існують різні підходи та концепції до вивчення поняття готовності. Так, проблема готовності розкривається в працях Б. Ананьєва, М. Дяченка, Л. Кандиловича, Л. Кондрашової, Н. Левітова, В. Моляко, В. Сластьоніна та ін.

У педагогіці дослідження проблеми готовності увага акцентується на виявленні факторів і умов, дидактичних та виховних засобів, що дають змогу керувати становленням і розвитком учителя [5].

З регуляцією поведінки та діяльності людини (В. Кірсанов, О. Лазурський), фактором актуалізації певних мотивів і потреб, який генерує відповідні способи поведінки (П. Гальперін, Д. Говорун та ін) пов'язується психологічний підхід до визначення сутності поняття «готовності» [10].

Так, у дослідженнях психологів (Л. Виготського, О. Леонтьєва, Б. Теплова) йдеться мова про те, що готовність є особливим психологічним станом особистості на стадії її зорієнтованості до активної дії, що ґрунтується на базі особистісного інтересу [10].

Поняття готовності частіше за все у дослідженнях визначається як умова успішного виконання діяльності, як винахідлива активність, що налаштовує організм особистості на майбутню діяльність.

У дослідженнях М. Дяченка, Л. Кандиловича поняття готовності трактується як психологічний стан – актуалізація і пристосування можливостей особистості для успішних дій у даний момент. Також, розглядають готовність як складне психологічне утворення, яке включає в себе такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оціночний [3].

М. Дяченко, О. Леонтьєв, В. Сластьонін вважають, що готовність формується і виявляється в процесі діяльності.

Дослідження проводилися у напрямку вивчення феномена готовності до професійної діяльності.

В. Моляко поняття «готовність до праці» визначає, як складне особистісне утворення, багатокomпонентну систему, сукупність компонентів якої надає особистості змогу виконувати конкретну роботу. Він виділяє професійний, допрофесійний, непрофесійний рівні готовності до праці [7].

В. Борисов вважає, що категорія «готовності» припускає об'єктивний, зовнішній вимір. Автор стверджує, що існує суб'єктивна готовність особистості, яка має внутрішню систему відрахування і має прояв у переживаннях відносно власного «Я», тобто йде мова про суб'єктивне сприймання ступеня самореалізації особистості [1].

А. Линенко готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності розглядає як інтегроване особистісне утворення, що характеризується обраною прогнозованою активністю особистості під час підготовки і введення в діяльність. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності дає можливість упевнено почуватись на місці учителя, швидше адаптуватися до шкільних умов, успішно вирішувати складні завдання навчально-виховної роботи, вивчати особистісні якості та властивості учнів, визначати оптимальні засоби педагогічного впливу, глибоко аналізувати результати своєї діяльності, справлятися з емоційними, фізичними навантаженнями, оптимально будувати стосунки зі школярами [6].

Відповідно готовності до педагогічної праці, А. Линенко конкретизувала її компоненти за такими ознаками:

- емоційно-зацікавлені позитивні ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та способу діяльності (виховання та навчання);
- знання про структуру особистості, її вікові зміни, цілі та способи педагогічного впливу в процесі її формування та розвитку;
- педагогічні вміння щодо організації та здійснення навчального і виховного впливу на особистість, яка формується;
- прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їм свої знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей [6].

Описує А. Линенко також критерії оцінки ступеня розвитку готовності до педагогічної діяльності, до яких відносить: емоційне ставлення, яке має бути позитивним, стабільним; механізми саморегуляції, що дають змогу людині мобілізувати свої сили для нейтралізації або ліквідації ступеня негативних впливів, доцільність педагогічних дій; педагогічна, тобто виховна, навчальна та розвивальна доцільність; достатній рівень сформованості педагогічних здібностей (перспективні педагогічні здібності) [6].

Прийнято вважати, що компонентами готовності особистості до діяльності є ставлення до діяльності або настанову (для ситуаційної готовності), мотиви, знання про предмет і способи діяльності, навички та вміння їхнього практичного використання. Тому найчастіше виділяють такі компоненти готовності, як мотиваційний, змістовий і операційний [9].

В. Моляко наголошує, що основними психологічними компонентами готовності до трудової діяльності як стійкої характеристики особи є знання, вміння, навички, мотиви діяльності [7].

Аналіз досліджень проблеми готовності до майбутньої професійної діяльності дозволяє говорити про те, що готовність до того чи іншого виду діяльності є особистісною якістю, інтегральним вираженням всіх підструктур особистості. Готовність має структурну будову і носить багаторівневий характер.

М. Дьяченко, Л. Кандилович відмічають, що готовність включає в себе в стійкій єдності такі компоненти:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші достатньо стійкі професійні мотиви);
- орієнтаційний (знання і уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості);
- операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та ін.);
- вольовий (самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків);
- оцінювальний (самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідність процесу вирішення професійних задач оптимальним трудовим зразкам).

Достатня виразність цих компонентів і їх цілісної єдності – показник високого рівня професійної психологічної готовності спеціаліста до праці, його активності, самостійності, творчості [3].

Отже, проаналізувавши всі вищезрозглянуті компоненти і співставивши їх з готовністю до роботи з технічно обдарованими дітьми майбутнього вчителя трудового навчання у процесі вивчення спеціальних дисциплін будемо розглядати як сукупність компонентів, спрямованих на педагогічну діяльність і які проявляються у єдності мотиваційного, наукового, теоретичного, практичного (операційного), рефлексивно-оцінного компонентів.

Постає необхідність виділення критеріїв для оцінки даної готовності.

Критерій (від греч. – засіб для судження) – ознака, за допомогою якої відбувається оцінка, визначення або класифікація будь-чого, вимірник оцінки. У філософському словнику під редакцією М. Розенталя, критерій визначається як вимірник для оцінки будь-чого, засіб перевірки достовірності того чи іншого твердження, гіпотези [11].

Критерій повинен враховувати три параметри: чому, в ім'я чого суб'єкт діє, що він здійснює і як, якими засобами користується і за яких умов, тобто складатися власне із каузального (чому і чого), змістовного або результативного (що) і динамічного (як) показників [4].

Критерії здебільшого виражаються через показники, які спостерігаються та піддаються фіксації результатів.

При визначенні критеріїв, використовувались загальновідомі ознаки або вимоги до їх обґрунтування.

Таким чином, критерії повинні задовольняти наступні вимоги:

- критерії повинні бути об'єктивними, сприяти однозначному оцінюванню ознаки, яка досліджується в незалежності від волі та свідомості суб'єкта;
- критерії повинні відображати динаміку якості, яка вивчається, у часі та культурно-історичному просторі;
- за допомогою критеріїв мають встановлюватись зв'язки між елементами існуючої системи;
- критерії повинні містити істотні ознаки предмета.

Дослідники (В. Галузяк, Л. Гусейнова та ін.) визначають критерії готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності, зупиняються на ступені теоретичної підготовки, сформованості професійно-педагогічних умінь і навичок, мірі творчої спрямованості особистості, адекватності самооцінки [2].

При визначенні критеріїв ефективності підготовки майбутнього учителя трудового навчання до роботи з технічно обдарованими дітьми необхідно звернути увагу на такі вимоги:

- об'єктивність, уміння оцінювати реальне становище об'єкта або процесу на даний момент;
- когнітивність, можливість оволодіння системою професійних знань, умінь, навичок;
- адекватність, свідоме ставлення до діяльності згідно особистісних здібностей і можливостей;
- творчість у роботі, знання спеціальних програм навчання обдарованих учнів.

Виходячи з вище зазначеного, необхідно визначити такі критерії, за допомогою яких можна об'єктивно вивчити стан готовності майбутніх учителів трудового навчання до роботи з технічно обдарованими дітьми.

Для оцінки готовності майбутніх вчителів трудового навчання до роботи з технічно обдарованими дітьми в процесі вивчення спеціальних дисциплін виділимо такі критерії:

- мотиваційний критерій, пропонуємо застосовувати такі показники: інтерес до питань роботи з технічно обдарованими учнями, бажання працювати з технічно обдарованими дітьми;
- змістовий (когнітивний) критерій, пропонуємо застосовувати такі показники: знання про обдарованість, види обдарованостей, індивідуальні особливості, виявлення, діагностику та навчання технічно обдарованих учнів;
- практичний (операційний) критерій, відносимо такі показники: вміння розв'язувати технічні задачі, володіти методиками виявлення та діагностики технічно обдарованих учнів, вміння здійснювати диференціацію та індивідуалізацію їхнього навчання, використовувати новітні технології у роботі з технічно обдарованими учнями;
- рефлексивно-оцінний критерій, пропонуємо застосовувати такі показники: самоаналіз і самооцінка власної діяльності, здібності до саморозвитку, самоосвіти, здібності до виконання самостійної роботи, самооцінка творчого потенціалу.

Висновки. Таким чином, запропоновані критерії та відповідні показники розглядаються нами як ознаки сформованості готовності майбутніх учителів трудового навчання до роботи з технічно обдарованими дітьми.

Література:

1. Борисов В. В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика трудового навчання» / В. В. Борисов. – К., 1997. – 22[1] с.
2. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх вчителів музики до інструментально-виконавської діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики та музичного виховання» / Л. В. Гусейнова. – К., 2005. – 20[1] с.
3. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : Учеб. пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандилович. – Мн. : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
4. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л.В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 53 с.
5. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності / А. Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. - №1. - С. 125–132.
6. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / А. Ф. Линенко. – О. : ОКФА, 1995, – 80 с.
7. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К. : Знання. – 1989. – 48 с.
8. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: [монографія] / Л. В. Оршанський. – Дрогобич : Швидко Друк, 2008. – 278 с.
9. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева та ін.; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
10. Теплова О. Ю. Формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики та музичного виховання» / О. Ю. Теплова. – Рівне. – 2001. – 20 с.
11. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя. – М. : Политиздат, 1991. – 64 с.

У статті проведено аналіз психолого-педагогічної літератури щодо компонентів готовності до роботи з технічно обдарованими учнями, критеріїв готовності майбутніх учителів трудового навчання до роботи з технічно обдарованими учнями і запропоновані показники, які характеризують ці критерії.

Ключові слова: обдарованість, технічна обдарованість, учитель трудового навчання, готовність до роботи, критерії готовності до роботи, показники.

В статье проведено анализ психолого-педагогической литературы относительно компонентов готовности к работе с технически одаренными учениками, критериев готовности будущих учителей трудового обучения к работе с технически одаренными учениками и предложены показатели, которые характеризуют эти критерии.

Ключевые слова: одаренность, техническая одаренность, учитель трудового обучения, готовность к работе, критерии готовности к работе, показатели.

This article deals with the analysis of psychological pedagogical literature concerning the components of readiness to work with the technically gifted students, criteria of future Handicrafts teachers' readiness to work with the technically gifted students. The indexes which characterize these criteria are offered.

Keywords: gift, technical gift, indexes Handicrafts teacher, readiness to work, criteria of readiness to work.

УДК: 370.174+370.179.1

І.Ю. Потапова
м. Одеса, Україна**ВПЛИВ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ НА МОРАЛЬНУ ВИХОВАНІСТЬ СТУДЕНТІВ ВНЗ**

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими теоретичними чи практичними завданнями. Актуальність застосування сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик навчання зумовлена входженням України до європейського освітнього простору, що відповідає «Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство», а саме: допомагає студентам реалізувати бажання навчатися впродовж усього життя, підтримати і обґрунтувати мотивоване залучення студентів до навчання; сприяє підвищенню серед студентства привабливості та конкурентоспроможності Європейського простору вищої освіти для інших регіонів світу; здійснювати підготовку висококваліфікованих фахівців, які будуть конкурентоспроможними на національному, європейському та світовому ринках праці; сформувати практичні уміння, навички, рекомендації для застосування освітніх технологій проектування особистісного навчального середовища майбутнього фахівця та сприяти організації його самостійної й індивідуальної навчальної діяльності (форми, методи, методики, технології навчання).

Ми вважаємо, що одним із важливих наукових теоретичних і практичних психолого-педагогічних завдань є розробка методологічних засад впровадження сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик навчання і виховання студентів вищих навчальних закладів III – IV рівнів акредитації в контексті Болонського процесу, які містять концептуальні положення, принципи та обумовлюють розвиток вищої освіти України в рамках Болонського процесу:

- створення інноваційного простору на основі освітньої і наукової підтримки;
- адаптація системи вищої освіти України до норм, стандартів і основних принципів Європейського простору вищої освіти;
- забезпечення соціального контексту вищої освіти, який надасть можливість випускникам вищих навчальних закладів формувати свою професійну кар'єру на основі соціальної справедливості, відповідальності та загальнолюдських цінностей.

Одним із напрямів на цьому шляху є цілеспрямоване, послідовне моральне виховання підростаючого покоління громадян, що у майбутньому зможуть забезпечити розвиток суспільства на демократичних засадах, яким притаманні гуманність, толерантність, повага до закону і норм моралі тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Розробку елементів інтерактивного навчання, як інноваційних методик навчання, ми можемо знайти в працях В. Сухомлинського, творчості вчителів-новаторів 70-80-х рр. XX століття (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, В. Шаталова та ін.), у теорії розвиваючого навчання. На сучасному етапі розвитку освіти проблемою інтерактивних методів навчання займаються Л. Карамушка [1], О. Пометун [3], А. Семенова [4] та ін. «Інтерактив» (від англ. «interact»), де «inter» – взаємний і «act» – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен суб'єкт навчання відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [2].

Погоджуючись з точкою зору вчених щодо визначення поняття, **інтерактивні методи навчання (ІМН)** – це така взаємодія викладача та студентів у процесі навчального пізнання, коли кожен суб'єкт навчально-виховного процесу має конкретне завдання, про яке необхідно публічно звітувати, від діяльності кожного залежить якість виконання завдання, що поставлене перед групою. ІМН містять у собі чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методики і прийоми, що стимулюють процес пізнання, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів. На відміну від методик, ІМН не вибираються для виконання певних навчальних завдань, а своєю структурою визначають кінцевий результат [1; 2; 3 та ін.].

Узагалі, інтерактивне навчання є процесом, що будується на принципах гуманізації, демократизації, диференціації й індивідуалізації та є соціальним мотивованим партнерством, центром уваги якого є не процес викладання, а організована творча співпраця рівноправних особистостей на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Інтерактивне навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання методів, що дають можливість створити ситуації пошуку, ризику, сумніву, успіху, протиріччя, переконання, співпереживання, задоволення чи смутку, аналізу та самооцінки своїх дій, спільне розв'язання проблем.

Процес інтерактивного навчання містить переживання учасниками конкретного досвіду (це може бути в ході гри, виконання вправи, вивчення певної ситуації тощо), осмислення одержаного досвіду, узагальнення (рефлексію), втілення одержаного досвіду на практиці. При застосуванні сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик навчання стає можливим моделювати ситуації залучення студентів до вирішення моральних, екологічних та інших проблем, коли в результаті взаємодії здійснюється моральний вибір, оцінні судження, аналіз поведінки та вчинку, роздуми над діями тощо.

Формування цілей статті (постановка завдання). Конкретизувати впливи сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик навчання на моральну вихованість студентів ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. Під час інтерактивного навчання студенти прагнуть до демократичних взаємоповажних стосунків, навчаються спілкуватися, взаємодіяти з людьми різних культур, рівнів освіти тощо; проявляти шире співпереживання, терпиме ставлення до чужих точок зору, навчаються критично мислити, здобувають знання про правила взаємодії з іншими людьми, групою, суспільством, здобувають знання про сумісну діяльність щодо досягнення загальної мети (прояв колективізму), мають можливість співпереживати емоціям інших, мають бажання допомогти, навчитися усталено-нейтрально реагувати на вчинки інших людей, які не відповідають власному світогляду та не протистоять загальнолюдським цінностям (прояв емпатії та толерантності).

Під час організації та проведення інтерактивних лекційно-семінарських занять студенти мають можливість здобути знання про відповідність практичної ролі людини чи соціальної групи в житті суспільства та їхнім соціальним положенням, між їхніми правами та обов'язками, працею та винагородою. Це може бути відтворення як життєвих ситуацій у групі, так і більш розширене знайомство з даними принципами у всесвітній мережі Internet.

У традиційному навчанні той, хто навчається, зорієнтований на здобуття, збереження та видачу (відтворення) інформації. Таке навчання практично не формує навичок спільної діяльності (взаємодії). ІМН передбачають таку взаємодію, яка орієнтує особистість на розвиток її творчих здібностей, відпрацювання вміння вибирати ситуацію, спрямовують на діяльність, яка стимулює «винахідливість». Традиційна модель освіти орієнтована на досягнення результату як передачі деякої сукупності знань, здебільшого за рахунок раціональної організації змісту навчального процесу, що здійснюється шляхом

односпрямованої дії викладача та студентів. Подібна модель визнає достатнім механічне відтворення суб'єктами навчання деяких відомостей. Інтерактивна модель виходить з необхідності досягти розуміння трансльованої інформації, побудована на взаємодії учасників навчального процесу, передбачає їхній постійний зворотний зв'язок і активність, націлена на творчу переробку відомостей, які знаходять.

ІМН сприяють залученню до активного процесу здобуття і переробки знань, дозволяють кожному взяти участь в обговоренні та вирішенні проблеми, вислухати інші точки зору, зрозуміти багатомірність поставленого завдання. ІМН можна класифікувати таким чином: ІМН з використанням комп'ютерних технологій; ІМН без використання комп'ютерних технологій.

У зв'язку з цим, розглянемо докладніше поняття комп'ютерних технологій. Технологія – (від. грец. – мистецтво, майстерність, уміння та логіка), сукупність методів допоміжних пристроїв обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, матеріалу, що здійснюються у процесі виробництва продукції; спосіб реалізації людьми конкретного складного процесу шляхом розділення його на систему взаємопов'язаних процедур і операцій, які виконуються більш- менш однозначно і мають за мету досягнення високої ефективності [5].

Комп'ютер виконує функції викладача, джерела навчальної інформації, наочності, індивідуального інформаційного простору, тренажера; засобу діагностики і контролю. Комп'ютер виконує також функції робочого інструменту, оскільки він виступає як засіб підготовки текстів та їх збереження, як текстовий і графічний редактор, обчислювальна машина, засіб моделювання тощо. Використання комп'ютерних технологій у ІМН дає змогу реагувати на дії студента і викладача, вступати в діалог, що і складає головну особливість застосування методик комп'ютерного навчання.

Нині у підготовці до застосування комп'ютерних та інформаційних технологій у професійній діяльності для майбутніх фахівців велику роль відіграє моральний аспект. Адже виникає завдання не просто сформулювати навички використання ПК, а розвитку з його допомогою певних моральних якостей. Студентам необхідно свідомо обирати комп'ютер, перш за все, як засіб навчальної діяльності, володіти знаннями про необхідність праці як можливості реалізації та прояву особистості, адже відношення до ПК як до «ігрової машини» може призвести до небажаних результатів. Як свідчить практика, велика кількість студентів здебільшого зосереджується на ігрових можливостях ПК та можливостях швидкого одержання реферативної інформації, що в більшості випадків призводить до нівелювання моральної вихованості (зневажається авторське право, привласнюється інтелектуальний продукт іншої людини та т. ін.).

Отже, за допомогою ІМН з використанням комп'ютерних технологій стає можливим:

□ продемонструвати широкий вибір можливостей ПК: різноманітні мультимедійні програми, можливість віртуального спілкування, відтворення реальних професійних ситуацій і т. ін.;

– навчити студентів свідомо та відповідально ставитися до справи та власної поведінки, виявити, поширити та скорегувати знання про суспільні норми та правила поведінки, про необхідність і засади дисципліни: розуміти відповідальність у роботі з технікою, намагатися контролювати свою цікавість щодо навчального матеріалу за фахом;

– надати можливість відчувати моральне задоволення від турботи і допомоги людям, тобто допомогти у спілкуванні щодо виконання завдання тим, хто не встигає;

– розвивати прагнення до якісного та професійного виконання поставленої роботи: намагатися як найдосконаліше оволодіти програмою (матеріалом) для виконання поставленого завдання, проявляти свої творчі здібності;

– навчити співставляти власні цілі з інтересами колективу, відповідати вимогам колективу, виконувати дії, що пов'язані з інтересами колективу та суспільства,

співпрацювати в команді. Наприклад, під час виконання спільного завдання в локальній мережі студенти мають розуміти, що в кожного є своя думка і бачення виконання роботи, але дії кожного впливають на результат всієї команди;

– навчити аналізувати інформацію, вміти свідомо відсіювати непотрібне, уміти розподіляти час між самостійною та колективною роботою, дотримуватись прийнятих норм і правил, регламенту поведінки.

Завдяки широким можливостям ПК викладач може «навчити добру», усвідомленню цінності особистості, її права на повагу та розвиток власних здібностей. Наприклад, демонструючи інформаційні фільми з фаховими ситуаціями про важливість визнання людини як особистості; бажання морального саморозвитку; задоволення та гордість від виконаної роботи, любов до праці, уміння наполегливо працювати, проявляти ініціативу щодо якісного виконання завдання – демонстрація групі кращих робіт (рефератів, курсових, дипломних), підбір нестандартних цікавих завдань, які потребують особливого творчого підходу і т.п.

У ході впровадження ІМН ступінь інтерактивності – це одна з важливих характеристик. Інтерактивність освітнього процесу у формі контактів між усіма учасниками навчання протягом усього періоду навчання забезпечують активний зворотний зв'язок і регулярний контроль компетенцій студентів, що призводить до підвищення освітніх результатів у цілому.

Одним із видів діяльності студентів, який стимулює їхній пізнавальний інтерес і активність є синхронне спілкування за допомогою ІКТ. Згідно з принципом інтерактивності, впродовж усього періоду навчання майбутній фахівець відчуває керівництво з боку викладача, а також допомогу інших студентів. Це досягається шляхом організації інтерактивного спілкування групи під керівництвом викладача (або іншого студента).

Майбутні фахівці мають можливість одержати знання про психологічні, соціальні та культурні розбіжності між людьми, про їхні можливі внутрішні переживання, навчитися терпимо ставитися до інших людей, розуміти емоційний стан інших, демонструвати турботливе ставлення до людей, шанобливе ставлення до особистісної позиції інших, навчаються самостійно формулювати та відстоювати власну точку зору, що надає можливості кожному проявляти щирість, правдивість, відвертість у стосунках з іншими та у ставленні до самого себе, навчитися критично ставитись до себе, відчувати моральне задоволення від чесних, справедливих дій і вчинків. Так, наприклад на семінарських заняттях з дисципліни «Економічна інформатика» ми пропонуємо студентам проведення інтерактивної мережної конференції на тему: «Моральні проблеми розвитку штучного інтелекту».

Метою проведення цієї конференції є розвиток у студентів гуманістичних настанов; надання знань про цінність особистості; переконання майбутніх фахівців засобами непрямого управління у цінності особистості у порівнянні з ПК, за причиною наявності в неї моральних якостей; розвиток емпатії та толерантності, позитивних моральних поглядів. Презентація завжди викликає бурхливі емоції, жваву дискусію щодо можливостей інтелектуального потенціалу машини та людини та ін.

Також дуже цікавими є семінари-конференції на тему «Комп'ютерні віруси та антивірусні програми». Метою яких є ознайомлення студентів із принципами роботи антивірусних програм; створення умов для набуття досвіду самореалізації особистості шляхом творчої реалізації індивідуальних і групових проектів; умов для набуття досвіду самовизначення на етапі вільного вибору; розвиток уміння працювати у групі, проявляючи власну індивідуальність і самостійність. Це допомагає студентам вільно спілкуватися в чатах, дотримуватися принципів спілкування, не порушувати встановлені правила, впевнено спілкуватися з мешканцями інших країн, вести приватне чи навіть ділове листування.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, застосування сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик навчання і виховання студентів вищих навчальних закладів III – IV рівнів акредитації в контексті Болонського процесу може позитивно впливати на моральну вихованість майбутніх фахівців, сприяє розвитку міжособистісних відносин між тими, хто навчається та формувати моральні якості. У цьому аспекті, головні завдання застосування сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик навчання засобами комп'ютерних технологій полягають у:

- розвитку інтелектуальних навичок, тобто навичок логічного і критичного мислення (вміння формувати власну позицію на суспільно значущі питання, приймати рішення у дискусійних питаннях і його відстоювати);
- розвитку комунікативних навичок, відчутті необхідності виконувати обіцянки, задоволення від виконання обов'язків, взаємодії у групі, намаганні встановлювати принципи справедливості у стосунках між людьми;
- здобутті ціннісних настановлень (повага прав людини, гуманні способи розв'язання конфліктів, співпраця; відчуття радості, гордості, співпричетності від роботи в колективі; наполегливість; повага чужих і своїх трудових зусиль).

Враховуючи це, ми можемо стверджувати, що за допомогою застосування сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик навчання і виховання студентів вищих навчальних закладів III – IV рівнів акредитації в контексті Болонського процесу засобами комп'ютерних технологій стає можливим формування моральної вихованості майбутніх фахівців, як сукупності комплексу відповідних моральних якостей.

Література:

1. Карамушка Л.М. Психологія управління: Навч. посіб. — К. : Міленіум, 2003. — 344 с.
2. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: Метод. посіб. / А. Панченко, О. Пометун, Т. Ремех. — К. : А.П.Н., 2003. — 72 с.
3. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні методи навчання: Наук.-метод. посіб./ О.І. Пометун, Л.В. Пирожко. За ред. О. І. Пометун. — К. : Видавництво А.С.К., 2004. — 192 с.: іл.
4. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / Алла Семенова. — Одеса : Юридична література, 2009. — 504 с.
5. Словник-довідник з професійної педагогіки / Під ред. Семенової А.В. — Одеса: «Пальмира», 2006. — 364 с.

У статті розглядаються впливи сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик навчання на моральну вихованість студентів, конкретизовано сутність інтерактивних методів навчання у ВНЗ, наведено приклади семінарів – конференцій з дисципліни «економічна інформатика».

Ключові слова: сучасні інформаційні технології, моральне виховання, інтерактивні методи навчання.

В статье рассматриваются влияния современных информационных технологий и инновационных методик обучения на моральную воспитанность студентов, конкретизирована сущность интерактивных методов обучения в ВУЗе, приведены примеры семинаров - конференций по дисциплине «экономическая информатика».

Influencing of modern technologies of informations and innovative methods of teaching on the moral breeding of students is examined in the article, essence of interactive methods of teaching is specified in Institute of higher, the examples of seminars are resulted - conferences on discipline economic informatics.

УДК 32.71
ББК П80

О.Ю. Пришляк
м. Тернопіль, Україна

МОДЕЛЬ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Проблема. Питання кооперативної моделі навчання є актуальним та водночас спірним у світовій практиці. Науковці дискутують з приводу порівняння моделі кооперативного навчання та роботи студентів у малих групах, виявлення позитивної цільової взаємозалежності як одного із основних чинників ефективного навчання.

Актуальність дослідження. У сучасних умовах модель кооперативного навчання є поширеною у багатьох країнах Європи та США, проте в Україні дана технологія навчання все ще не набула актуальності та належного теоретичного і методичного вивчення і впровадження.

Мета статті полягає у виявленні особливостей моделі кооперативного навчання і визначенні можливостей реалізації та впровадження даної моделі у навчальний процес вищих навчальних закладів України.

Проблемі взаємодії у навчальному процесі педагогів і студентів знайшла належне висвітлення у педагогічних дослідженнях. Проте аспект взаємодії на рівні студент–студент до цих пір ігнорується. На нашу думку, успішність, позитивна мотивація студентів до навчання, система взаємин між студентами, між студентами і викладачами, ставлення до себе, у значній мірі зумовлені взаємодією на рівні студент–студент.

У процесі навчання мають місце такі основні моделі взаємодії на рівні студент–студент. Перша модель передбачає змагання з метою визначення «найкращого»; друга передбачає індивідуальне виконання кожним студентом свого завдання, його спрямування до власної мети і не звертання уваги на інших; третя модель взаємин носить назву кооперативне навчання і передбачає взаємну зацікавленість учасників навчального процесу знаннями один одного у такій же мірі, як і власними.

Модель змагання є найбільш домінантною в уявленнях студентів, і, як свідчать дослідження, формується саме у процесі навчання. На міжособистісному рівні дана модель передбачає наявність негативної цільової взаємозалежності – один виграє, інші програють.

Модель індивідуального навчання є предметом дискусій протягом останніх 15 років. Дана модель передбачає незалежність студентів один від одного; учасники навчального процесу працюють відповідно до заданої мети, їх успішність залежить від виконання завдання згідно з встановленими критеріями, успіх чи поразка інших студентів не впливають на результат навчання.

У моделі кооперативного навчання взаємодія на рівні студент–студент характеризується позитивною цільовою взаємозалежністю з індивідуальним внеском кожного. Позитивна цільова взаємозалежність вимагає прийняття всіма членами групи твердження «топитись або впливати разом».

Модель кооперативного навчання передбачає у процесі співпраці формування у студентів певних якостей, що сприяють підвищенню ефективності роботи всієї групи, а саме: комунікативність, лідерство, довіра один до одного, толерантність, уміння уникати конфліктів.

Теоретичною розробкою концепції співпраці студентів у групах у процесі навчання займалися такі вчені як А. Олпорт (1924 р.), С. Шоу (1932), Д. Уотсон (1928), Л. Мей (1937), Ф. Доб (1937). Науковці дійшли висновку, що студенти, співпрацюючи у процесі навчання, показують кращі результати у досягненні поставленої мети, оскільки вони змагаються, конкурують між собою. Ряд науковців (В. Мортон, Р. Дейч, А. Льюїс) у 1950-х роках

першими провели дослідження на предмет співпраці студентів у навчальному процесі з застосуванням інноваційної методики кооперативного навчання. Вони першими обґрунтували необхідність і доцільність подальшого використання даної методики у навчальному процесі. Проведений експеримент довів, що співпрацюючи у команді, зростає продуктивність навчання, мотиваційність, комунікативність, а також покращується мікроклімат у навчальній групі.

У 1970-х роках інтерес до навчання у команді та кооперативного навчання зростає. Науковці (Д. Кловард (1967 р.), К. Браун (1971 р.), Н. Лейн (1972 р.), Д. Інштейн (1978 р.) та ін.) проводять дослідження у різних типах вищих навчальних закладів із виявлення ефективності використання кооперативного навчання та можливостей адаптування даної методики до різних навчальних програм, вивчаючи умови формування гетерогенних груп.

У 1981 році Р. Джонсон із групою дослідників опубліковує результати ста двадцяти двох наукових досліджень, що безперечно доводять переваги кооперативної моделі навчання над моделлю змагання чи індивідуального навчання.

В умовах сьогодення науковці дискутують з приводу порівняння моделі кооперативного навчання студентів та роботи студентів у малих групах. Ми погоджуємось з думкою Р. Джонсона, що робота в групі не передбачає позитивної цільової взаємозалежності, не сприяє реалізації спільної мети, при досягненні якої група отримає винагороду. Схожа ситуація спостерігається при виконанні групою із кількох чоловік проекту на задану тему; у випадку, якщо інші не мають наміру працювати над його виконанням, лише один студент – і це, як правило, найбільш сумлінний, бере на себе лівову частку виконання завдання. У даній ситуації результат здобуває група, проте це не є моделлю кооперативного навчання. Кооперативна група характеризується відчуттям індивідуальної відповідальності, спільною роботою студентів над завданням, однаковим рівнем засвоєння нового матеріалу, готовністю продемонструвати свої знання кожним членом групи в тій формі, що запропонує викладач [2, с.145].

Кооперативне навчання є успішною технологією роботи у малих групах, зі студентами різного рівня здібностей у межах кожної групи і дає можливість використовувати різні види діяльності. У ситуації кооперативного навчання кожний член команди є відповідальним не лише за те, що він вивчає, але й за допомогу іншим членам команди в навчанні, таким чином створюючи атмосферу для досягнення мети. Така співпраця при кооперативному навчанні продовжується до того часу, поки всі члени групи успішно справляються зі своїми завданнями. С. Каган, один із основоположників теорії та методики кооперативного навчання, стверджує, що дана методика сприяє тому, що всі члени групи:

- отримують взаємну користь від зусиль один одного (спрацьовує правило: «твій успіх приносить користь мені, а мій успіх приносить користь тобі»);
- усвідомлюють, що всі вони розділяють один варіант подій (спрацьовує правило: «або ми усі тонемо, тобто програємо, або пливемо, тобто працюємо разом»);
- визнають, що самотійно не можуть виконати дане завдання (спрацьовує правило: «ми не можемо це зробити без тебе, без нього»);
- відчують гордість за спільно виконану роботу і спільно святкують перемогу, радіють успіхам один одного (якщо член групи певним чином є відзначений за досягнення, спрацьовує правило: «ми вітаємо тебе з тим, що ти це зробив») [3, с.293].

Вивчаючи нову лексику на заняттях іноземної мови, модель кооперативного навчання передбачає роботу студентів у малих групах з метою допомоги один одному запам'ятати слова, та пізніше індивідуально написати тест на засвоєння нового матеріалу. Винагорода кожного студента в даному випробуванні збільшується за рахунок преміальних балів, зароблених всією групою. Саме тому кожний студент зацікавлений і стурбований тим, як інші члени команди засвоюють новий матеріал, оскільки перемога команди стає пріоритетним завданням. Сильніші студенти, усвідомлюючи, що в даній ситуації їх власний успіх залежить від інших, часто докладають чималі зусилля, щоб допомогти «слабшим»

студентам, та отримати бажаний для себе результат. «Слабші» студенти відчують відповідальність не лише за себе, але й за інших студентів, котрі через їх незнання можуть не отримати бажаних результатів у навчанні, а тому з особливою відповідальністю ставляться до навчання.

Ми погоджуємося з думкою дослідників, що практично будь-яка навчальна ситуація може бути здійснена за моделлю змагання, індивідуальною моделлю чи кооперативною і викладач сам може обрати де і коли краще упроваджувати елементи моделі кооперативного навчання. У процесі вибору моделі кооперативного навчання Р. Джонсон пропонує враховувати чисельність групи, площу аудиторії, де буде проходити навчання, наявні ресурси, вміння і навчальні навички членів групи, час, протягом якого завдання має бути виконаним та вид діяльності. Наступним кроком упровадження моделі кооперативного навчання є поділ студентів на гетерогенні групи, що є найбільш ефективним чинником. У процесі навчання студентів можна поділяти за багатьма принципами, проте загальноприйнятим є підхід, що в складі кожної групи мають бути як сильніші, так і слабші студенти, згодні і незгодні, ті, що вміють пояснювати та обстоювати власну думку, і ті, що мають потребу у додатковому поясненні, і спільному рішенні певного завдання. Після поділу студенти розміщуються по групах, колом чи напівколом, оскільки члени групи повинні мати вільний доступ один до одного і до наявних засобів навчання, роздаткового матеріалу. Даний матеріал, незважаючи на характер виконання завдання, бажано доповнити єдиним листком, на котрому кожний член команди буде зобов'язаний написати свою, навіть і невелику за обсягом частину виконуваного завдання, що, в свою чергу, підкреслить позитивну цільову взаємозалежність між членами групи.

Наступним етапом упровадження моделі кооперативного навчання є чітке пояснення завдання, котре ставиться перед групою, із деталізацією загальної мети – для чого групі потрібна перемога. При цьому підкреслюється, що мета групи може бути досягнута тільки за умови спільної роботи кожного студента (в даний час і в межах даної групи), спрямованої на єдиний результат, а саме на перемогу їхньої команди і певну нагороду. Система нагород повинна перебувати у взаємозв'язку із структурою навчання; так, наприклад, кожний член команди, яка стала переможцем, отримує додатковий бал на найближчому тестуванні, чи отримує право автоматичного зарахування виконання домашнього завдання. Такі незначні бонуси якнайкраще заохочують студентів працювати над вирішенням поставленого завдання. Також важливо на цьому етапі пояснити студентам правила їхньої поведінки, яких доцільно дотримуватися у процесі співпраці, та чи існують часові обмеження виконання даного завдання [1, с.68].

Під час роботи групи, необхідно здійснювати моніторинг і контролювати процес вирішення завдання, виявляти, в чому група відчуває труднощі; при цьому доцільно інколи надати поради тій чи іншій групі, чи навіть допомогу, в разі виникнення серйозних внутрішньо-групових проблем. Студенти не завжди знають як працювати разом, як знаходити спільну мову із тими, з ким вони не бажають товаришувати в житті, проте за обставинами працюють в одній групі. Р. Уайт стверджує, що однодумців краще розміщувати у різні групи, натомість доцільно зводити разом протилежні особистості. Така співпраця покращує внутрішні соціальні стосунки, як в випадку перемоги, так і поразки групи – виникає відчуття спільної радості або спільного горя [5, с.379].

У сучасних умовах питання упровадження моделі кооперативного навчання є актуальним як у Європі, так і у США, про що свідчать численні наукові дослідження і пошуки практиків. Науковці стверджують, що технологія кооперативного навчання допомагає студентам досягати кращих результатів у навчанні, позитивно впливає на процес засвоєння нової інформації, викликає сатисфакцію від передачі власних знань, досвіду іншим, допомагає студентам розвивати навички усного мовлення, розвиває соціальні

навички, сприяє формуванню почуття власної гідності та самоповаги, а також позитивного ставлення до інакодумців [4, с.207].

Результати та перспективи дослідження. Закономірно, що технології навчання у вищих навчальних закладах України мають ґрунтуватися на пошуці оптимальної відповідності між традиціями вітчизняної вищої школи і новими тенденціями, притаманними світовій практиці вищої освіти; запроваджені у вищих навчальних закладах сучасних освітніх та інформаційних технологій, що сприятиме інтеграції вищих навчальних закладів країни з провідними зарубіжними університетами.

Література:

1. Gillies R.M, Ashman A.F. Co-operative Learning. The social and intellectual outcomes of learning in groups. New Fetter Lane, London, 2005. – 255 p.
2. Johnson, D. and R. Johnson, Learning Together and Alone, New Jersey: Prentice Hall, 2000. – 260 p.
3. Kagan, Spencer. Cooperative Learning. San Clemente, CA: Kagan Publishing, 1994. – 390 p.
4. Langer Georgea M., Colton Amy B., Goff Loretta S. Collaborative Analysis of Student Work. Improving Teaching and Learning. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA 2003. – 223 p.
5. White, R. Improving learning through enhanced metacognition: A classroom study. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA 1984. – 472 p.

У даній статті піднімається проблема актуальності застосування моделі кооперативного навчання у вищій школі як чинника удосконалення навчального процесу у вищій школі. Автор приділяє значну увагу концепції розвитку моделі кооперативного навчання, розмежування її від навчання в групах та подає практичні рекомендації щодо застосування даної моделі у процесі вивчення іноземної мови.

Ключові слова: кооперативне навчання, позитивна цільова взаємозалежність, робота у групах, гетерогенні групи.

В данной статье поднимается проблема актуальности использования модели кооперативного обучения в высшей школе как средства совершенствования учебного процесса в высшей школе. Автор уделяет особое внимание концепции развития модели кооперативного обучения, обособления ее от обучения в группах и предлагает практические рекомендации относительно использования данной модели в процессе изучения иностранного языка.

The article deals with the problem of implementation of the cooperative learning model in the higher educational establishments as means of educational improvement. The author paid special attention to the concept of the cooperative learning model's development, its separation from group learning model and to practical recommendations as to its usage in the process of learning the foreign language.

УДК 378.147: 372.8004

О.Я. Романишина
м.Тернопіль, Україна

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ СИСТЕМИ MOODL У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Нині повсюдно відбувається впровадження в освітній процес електронних технологій. Але в більшості випадків таке впровадження здійснюється несистемно, в результаті чого є малоефективним. Системність впровадження таких технологій передбачає обов'язкову постановку цілей і завдань, вибір інструменту, реалізацію поставлених завдань, оцінку результатів, постановку нових цілей і завдань та / або коригування старих і так далі по спіралі.

Тому **метою статті** ми обрали проведення підготовки викладачів до використання інформаційної навчальної системи MOODL у навчальному процесі.

Для інтенсифікації роботи викладачів і студентів, підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів, у навчальний процес впроваджується навчальна система MOODL. Розглянемо основні етапи такого процесу.

Постановка цілей і завдань. Цей етап сильно залежить від специфіки організації, де буде відбуватися подібне впровадження. Але в будь-якому випадку, на цьому етапі треба добре розуміти, що електронні технології можуть дати процесу навчання.

1) Організація самостійної роботи студентів.

Самостійній роботі студентів відводиться суттєва роль у процесі навчання. При цьому організовувати і контролювати її традиційними засобами досить складно і процес є трудомістким. Використання ж електронних технологій в організації самостійної роботи студентів дозволяє значною мірою інтенсифікувати процес навчання.;

2) Автоматизація процедур оцінювання [3].

Бальне і рейтингове оцінювання: важливим компонентом тут виступає система тестування, яка повністю автоматизується, вимагає від учителя істотних тимчасових витрат на етапі створення, але знижує тимчасові витрати під час навчання, даючи при цьому багатий статистичний матеріал. Окрім тестування, яке має свої обмеження і не може забезпечити перевірку багатьох характеристик (наприклад, вміння конкретизувати свою відповідь прикладами, вміння зв'язно, логічно і доказово висловлювати свої думки і багато інших умінь), важливим компонентом виступають письмові та усні форми контролю, які вимагають більше часових витрат від учителя. Автоматизація в цьому випадку буде полягати тільки в автоматичному формуванні з поставлених у журналі балів оцінок.

Критеріальне оцінювання: останнім часом все більш наполегливо пропонується як необхідність переходу до компетентнісного навчання, яке орієнтоване на результат. У цьому випадку бальне і рейтингове оцінювання у більшості випадків не підходить і необхідно переходити до критеріального оцінювання, коли результат діяльності студента оцінюється на підставі критеріїв або рубрик (кілька критеріїв, об'єднаних однією шкалою). У цьому випадку важливу роль відіграють технології автоматизації збору відомостей за всіма критеріями, формування звітів і т.п.

3) Історія навчання.

Чим більше форм роботи буде реалізовано з використанням електронних технологій, тим повніше буде представлено історію і результати навчання студента в електронній формі. У цьому випадку надання студентові і будь-якому іншому учаснику освітнього процесу доступу до повної історії навчання є тільки справою техніки [3].

Розглянемо можливий приклад реалізації подібного підходу.

В основі створення і супроводу таких курсів лежить вільно поширювана система побудови освітнього контенту Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment).

Даний програмний продукт побудований відповідно до стандартів інформаційних навчальних систем. Так, програмне забезпечення Moodle є:

- забезпечує можливість взаємодії різних систем;
- підтримує можливість багаторазового використання компонентів системи, що підвищує її ефективність;
- включає інформаційні технології без перепроектування системи та має вбудовані методи для забезпечення індивідуалізованого навчання;
- відповідає розробленим стандартам та надає можливість вносити зміни без тотального перепрограмування;
- дає можливість працювати з системою з різних місць (локально і дистанційно, з навчального класу, з робочого місця або з дому); програмні інтерфейси забезпечують можливість роботи, студентам різного освітнього рівня;

- розповсюджується безкоштовно.

Курси можуть бути розбиті на категорії, за їх назвами може проводитися пошук, що дає можливість використання великої кількості курсів у системі. Істотна увага приділена безпеці системи (схову паролів, обробці даних форм, зберігання даних). Тому дворівнева підсистема дозволяє гнучко змінювати зовнішній вигляд системи. Інтерфейс системи має переклад більш ніж на 70 різних мов. Код розроблений на PHP під ліцензією GPL, що дозволяє змінювати його для своїх потреб [2].

Підсистема управління користувачами розроблена з метою мінімального залучення адміністратора. Підтримується низка модулів аутентифікації, що дозволяють легко інтегрувати Moodle з існуючими системами, можлива безпечна аутентифікація через https. Серед основних модулів можна перерахувати e-mail, LDAP, IMAP, POP3, NNTP аутентифікації, аутентифікація на основі зовнішньої бази даних. На рівні системи користувачеві може бути призначена роль адміністратора, творця курсів або звичайного користувача. На рівні курсів – роль викладача (з можливістю редагування курсу або без) і роль студента. Реєстрація на курси може бути автоматизована за допомогою різних модулів і засобів реєстрації (Authorize.net, LDAP, PayPal, зовнішня БД, текстовий файл, мета-курси), може управлятися безпосередньо викладачами [2].

У системі Moodle існує 3 типи форматів курсів: форум, структура (навчальні модулі без прив'язки до календаря), календар (навчальні модулі з прив'язкою до календаря). Курс може містити довільну кількість ресурсів (веб-сторінки, книги, посилання на файли, каталоги) і довільну кількість інтерактивних елементів курсу. До таких елементів належить:

- Wiki, що дозволяє створювати документ декількома людьми відразу за допомогою простої мови розмітки безпосередньо у вікні браузера, тобто з його допомогою студенти можуть працювати разом, додаючи, розширюючи і змінюючи вміст. Попередні версії документа не видаляються і можуть бути в будь-який момент відновлені.

- Анкети. Цей елемент надає кілька способів обстеження, які можуть бути корисні при оцінюванні та стимулюванні навчання в дистанційних курсах.

- Глосарій. За допомогою нього створюється основний словник понять, що використовуються програмою, а також словник основних термінів кожної лекції.

- Завдання дозволяють викладачеві ставити завдання, яке вимагає від студентів підготувати відповідь в електронному вигляді (у будь-якому форматі) і завантажити його на сервер.

- Опитування. Одне з його застосувань - проводити голосування серед студентів. Це може бути корисним в якості швидкого опитування, щоб стимулювати мислення, чи знайти спільну думку в процесі дослідження проблеми.

- Пояснення. Цей елемент дозволяє поміщати текст і графіку на головну сторінку курсу. За допомогою такого напису можна пояснити призначення будь-якої теми, тижня чи використовуваного інструменту.

- Тести. Цей елемент дозволяє вчителю створити набір тестових питань [2].

Питання можуть бути в закритій формі (множинний вибір), з вибором правильно / не правильно, на відповідність, припускати коротку текстову відповідь, а також числовий або обчислюваний. Усі питання зберігаються в базі даних і можуть бути згодом використані знову в цьому ж курсі (або в інших).

Лекція подає навчальний матеріал у цікавій і гнучкій формі. Він складається з набору сторінок. Кожна сторінка зазвичай закінчується питанням, на яке студент повинен відповісти. Залежно від правильності відповіді він переходить до наступної сторінки або повертається до попередньої.

Практично у всіх ресурсах та елементах курсу як полів вводу використовується зручний і інтуїтивно зрозумілий WYSIWYG HTML редактор, окрім того, існує можливість

введення формул у форматі TeX або Algebra. За допомогою фільтрів системи на всіх сторінках курсу здійснюється автоматичне створення посилань на існуючі ресурси і запису глосаріїв. Для всіх елементів курсу можливе оцінювання, в тому числі за довільними, створеними викладачем, шкалами. Всі оцінки можуть бути переглянуті на сторінці оцінок курсу, яка має безліч налаштувань за виглядом відображення та групування оцінок. Для курсу існує зручна сторінка перегляду останніх змін у курсі, де за вибраний проміжок часу викладач може побачити нових зарахованих студентів, нові повідомлення у форумах, закінчені спроби проходження тестів і інших елементів курсу. Окрім того, на сторінці логів можна детально переглянути, які дії виконувалися в курсі різними учасниками. У Moodle активно використовується e-mail-розсилки копій повідомлень з форумів, відгуків учителів, є можливість відправки e-mail повідомлень довільній групі учасників курсу.

Таким чином, система Moodle дозволяє реалізувати всі основні механізми спілкування: перцептивної (що відповідає за сприйняття один одного); інтерактивної (який відповідає за організацію взаємодії); комунікативної (відповідає за обмін інформацією). Отже, процес навчання з використанням модульної об'єктно-орієнтованої динамічної системи навчального середовища має низку переваг, що дозволяють реалізувати основні методичні принципи:

- величезний мотиваційний потенціал;
- конфіденційність;
- більший ступінь інтерактивності навчання, ніж робота в аудиторії;
- відсутність страху допустити помилку [2].

Головною складовою етапу реалізації завдань є постійна технічна та методична підтримка.

Технічна підтримка передбачає цілий спектр робіт, які обов'язково будуть присутні. Підтримувати буде необхідно як саму систему, так і користувачів, що працюють в ній. Чим більша кількість користувачів і можливостей у системи, тим важливішим буде системна організація роботи: виявлення типових помилок користувачів, складання мінівказівок, FAQ і т.п.

Методична підтримка стосується організації навчального процесу: від вимог і рекомендацій щодо створення контенту до рекомендацій з ведення навчального процесу в рамках електронного навчання. Вимоги та рекомендації забезпечують певну планку якості, задаючи критерії, які потім використовуються для оцінки одержаних результатів. Чим більше форм роботи організовується в рамках електронного навчання, тим більше розробляється подібних вимог і рекомендацій. Процес цей досить трудомісткий і займає чимало часу і зусиль [3].

Використання даної системи має низку переваг про що говорилося вище. Але поряд з цим необхідною умовою впровадження її є підготовка викладачів та студентів до використання системи Moodle в навчальному процесі. З метою залучення викладачів до розробки електронних курсів було проведено тренінги, на яких розглянуто особливості, методика створення та робота системи Moodle.

При формуванні електронного курсу слід звернути особливу увагу на структуру курсу та види контролю, які передбачено в кожному з модулів. Оскільки система Moodle дає можливість організовувати роботу в різних напрямках, у тому числі й виконання творчих завдань (відповідь поза сайтом, відповідь у декілька файлів та ін.), то доцільно ці всі види завдань включити до структури курсу. У такому випадку система сама генерує створення електронного журналу, в якому передбачені закладені викладачем бали для оцінювання.

Особливої уваги заслуговує формулювання і тестових завдань, і формування тестів з банку питань. При цьому неминуче виникає питання про якість використовуваних тестових завдань з точки зору їх здатності правильно оцінювати (вимірювати) рівень підготовки екзаменованих.

Позитивне у формалізованій тестовій системі є те, що при її використанні стає можливою статистична обробка результатів випробувань і одержання числових характеристик, що дозволяють оцінювати як якість тестових матеріалів, так і рівень досліджуваних. Така обробка ґрунтується на теорії педагогічних вимірювань [1].

Для обчислення показників якості тестових завдань відповідно до так званої однопараметричної моделі Раша [1] можна використати формулу

$$ІЛ_{(i)} = X_{ср(i)} / X_{макс}$$

$$ІТ_{(i)} = 1 - X_{ср(i)} / X_{макс}$$

де $X_{ср(i)}$ – середнє значення балів, усіх випробовуваних за виконання і-го завдання;

$X_{макс}$ - максимально можлива кількість балів за і-е завдання.

Індекс «легкості» (ІЛ) й індекс «труднощі» (ІТ) завдань.

Аналіз отриманих результатів дозволить зробити висновок про те, наскільки рівномірно представлені питання різного рівня складності.

Середньоквадратичне відхилення (СКО).

Цей показник розраховується як статистичне середньоквадратичне відхилення (дисперсія) величини $Y_k(i) / X_{макс}(i)$, де $Y_k(i)$ - кількість балів, набраних k-м випробуваним по i-му завданням, а $X_{макс}$ - максимально можлива кількість балів за i-е завдання [4].

Цей показник (СКО) характеризує розкид балів одержаних усіма випробуваними при відповіді на конкретне завдання тесту.

Таким чином, аналіз основних етапів впровадження електронних технологій у освітній процес показує, що ці технології є досить ефективним засобом підвищення якості освіти, але тільки за умови системного підходу до їх впровадження та постійного їх удосконалення з урахуванням оцінки результатів.

Література:

1. Аванесов В.С. Основи педагогічної теорії вимірювань. «Педагогічні вимірювання» № 1, 2004 р. <http://testolog.narod.ru/>.
2. Андреев А.В., Андреева С.В., Бокарева Т.А., И.Б.Доценко Новые педагогические технологии: система дистанционного обучения Moodle http://www.cdp.tti.sfedu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=171&Itemid=9
3. Андреев А.В., Андреева С.В., Доценко И.Б. Электронные технологии в образовательном процессе http://www.cdp.tti.sfedu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=450&Itemid=425
4. Коржик И.А., Толстобров А.П. Оценка качества тестов в системе электронного обучения moodle. Матеріали конференції // <http://www.infoco.ru/mod/data/view.php?id=4&rid=114>

У даній статті розглянуто основні етапи впровадження системи Moodle в навчальний процес, виділено її складові. Вказано на особливості при створенні електронного курсу.

Ключові слова: електронний ресурс, система Moodle, тестові завдання, завдання.

В данной статье рассмотрены основные этапы внедрения системы Moodle в учебный процесс, выделены ее составляющие. Указаны особенности при создании электронного курса.

This article describes the main stages of implementation of Moodle in the educational process, with its components. Specified the nature of features to create an electronic course.

УДК 378:37.02
ББК 74.58+74.202

К.Є. Рум'янцева
м. Вінниця, Україна

ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ НАПРЯМОК НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Постановка проблеми. Розвиток в Україні ринкових відносин, заснованих на різних формах власності, свободі підприємництва, створює умови для максимальної самореалізації особистості в усіх сферах життя, зокрема в суспільному виробництві. Це висуває нові вимоги до системи професійної освіти, яка готує висококваліфікованих фахівців. Одним із напрямів її реформування є оновлення як змісту освіти, так і методів, форм навчання, що дасть можливість забезпечити високий рівень фахової економічної підготовки випускників вищих економічних навчальних закладів. Саме впровадження в навчальний процес передових педагогічних технологій, форм і методів активного навчання формує в студентів раціональні прийоми мислення, самостійність, вміння реалізувати теоретичні знання на практиці, в нестандартних ситуаціях.

У контексті вищезазначеного В. Андрущенко та А. Олійник зауважують, що сучасний етап розвитку вищої школи, який характеризується інтенсифікацією навчального процесу, скороченням періоду навчання, вимагає введення в практику роботи професорсько-викладацького складу нових, нетрадиційних форм і методів викладання. Оволодіння кращим світовим освітнім досвідом стимулює пошук нових підходів у підвищенні рівня підготовки майбутніх фахівців, конкурентноспроможних на сучасних ринках праці. Розв'язання цієї проблеми науковці вбачають у реалізації інноваційних технологій. Інновації, що використовуються в навчальному процесі, на їхню думку, повинні мати високу міру технологічності, яка забезпечується шляхом збільшення вірогідності вхідної інформації на основі контролю рівня знань, правильного вибору методів активізації навчального процесу (технічні засоби, завдання, форми і т.д.), індивідуалізації навчання [1, с.10].

Аналіз останніх досліджень. Проблеми розробки та впровадження активних методів навчання досліджували такі вітчизняні вчені, як В. Буркова, Н. Захарченко, Г. Ковальчук, В. Петрук, І. Полещук, В. Рибальський, І. Смолін та інші.

Невирішені питання проблеми. У психолого-педагогічній літературі є чимало робіт присвячених використанню імітаційно-ігрового моделювання на заняттях з різних дисциплін, переважна більшість – це фахові дисципліни, що вивчаються на останніх курсах навчання у вищих навчальних закладах економічного профілю. Проте, існує недостатня кількість робіт, присвячених застосуванню імітаційно-ігрового моделювання у процесі вивчення дисциплін математичного циклу студентами економічних спеціальностей.

Мета даної статті полягає в тому, щоб показати можливість використання імітаційно-ігрового моделювання в процесі розв'язання творчих фахових завдань на заняттях з дисципліни «Математика для економістів» під час навчання студентів економічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незважаючи на те, що процеси практичного засвоєння в Україні нових економічних відносин поки що не такі динамічні, як цього хотілося б, активні методи навчання можуть і повинні виступати як чинники їх додаткового прискорення. Тому в коло завдань, що розв'язуються викладачами, слід включити завдання підготовки моделей прогнозованої та інноваційної ситуації, сформувати принципово нові ситуації, ролі, конфлікти. Старі засоби навчання спрямовані, в основному на запам'ятовування інформації, повинні залишитися в минулому.

Як свідчить практика, використання активних методів у вищих навчальних закладах є необхідною умовою підготовки висококваліфікованих фахівців і приводить до позитивних

результатів: вони дозволяють формувати знання, уміння і навички студентів шляхом залучення їх до активної навчально-пізнавальної діяльності, навчальна інформація переходить в особисті знання студентів.

Дисципліна «Математика для економістів» у вищому навчальному закладі економічного профілю вивчається протягом трьох початкових семестрів, тому викладачі повинні допомогти студентам не тільки одержати міцні знання, а й зацікавити їх у майбутній професії. Математика надає широкі можливості для виявлення творчих здібностей особистості. Проте інтерес до предмета з'являється тоді, коли студент розуміє матеріал, задачі цікаві за змістом, коли студенту самому потрібно мислити, робити висновки, узагальнення, коли він бачить перспективу використання одержаних знань на практиці. Значні можливості щодо формування творчої особистості фахівця містить імітаційно-ігровий підхід до організації навчальної роботи зі студентами. В. Петрук вважає, що ефективну роль може відіграти ігрова форма навчання у формуванні творчого мислення, професійної спрямованості, розвитку пам'яті й уваги [2, с.7].

Необхідно зазначити, що до імітаційно-ігрового моделювання належать: ділові ігри (рольові, імітаційні, виробничі), розігрування рольових ситуацій, ігрове проектування, аналіз господарських ситуацій, імітаційні вправи. Ми не ставили своїм завданням їх аналіз і характеристику, оскільки ці питання ґрунтовно розроблені в психолого-педагогічних дослідженнях, а тому зупинимося лише на тих ігрових формах занять, які були нами застосовані в процесі виконання дослідження.

Зразком імітаційно-ігрового моделювання, яке використовувалося в процесі розв'язування творчих фахових завдань майбутніми економістами, є розігрування ролей. Метод розігрування ролей становить колективне ігрове моделювання процесу розв'язання складного організаційно-економічного завдання з розподілом функціональних обов'язків між учасниками. Основними ознаками даного методу є:

1. Наявність моделі управлінської системи, що входить до складу конкретної соціально-економічної системи. Ця модель становить так званий ігровий комплекс.
2. Наявність ролей, конкретних і жорстко регламентованих.
3. Відмінність рольових цілей учасників гри, які виконують різні ролі.
4. Взаємодія ролей.
5. Наявність загальної мети в усього ігрового комплексу.
6. Багатоальтернативність розв'язків.
7. Наявність системи оцінювання діяльності учасників гри.

Ми повністю погоджуємося з думкою І. Смоліна [3, с.15] у тому, що даний метод найбільш ефективний за відсутності єдиного критерію розв'язання поставленої проблеми. Відпрацювання напряду дій у даному випадку є результатом компромісу між декількома учасниками, інтереси яких не збігаються. Застосування методу розігрування ролей вимагає розподілу студентів за ігровими групами з визначенням конкретної ролі (посади) кожного учасника. Викладач забезпечує студентів необхідними вхідними даними, методичною літературою, проводить проміжне та заключне обговорення розв'язку даної ситуації. Учасники заняття виконують функції певних фахівців, обґрунтовують свої рішення, після чого їх дії обговорюються та оцінюються. Основне призначення таких занять полягає в тому, що виробляються практичні навички роботи фахівців галузі та відпрацьовуються ділові відносини між окремими посадовими особами в межах підприємства, організації чи об'єднання.

Імітаційна гра – один із різновидів ділових ігор, в яких поведінка учасників визначається моделлю середовища господарювання, що представлена у вигляді ігрової імітації. Імітаційні ігри відрізняються від рольових тим, що:

- 1) у них може бути лише одна роль, що тиражується кожним учасником, який готує своє розв'язання;

2) імітуються технології, принципи, конструкції, що визначають поведінку людей та їхню взаємодію;

3) у деяких іграх відсутні конфліктні ситуації [4, с. 129].

О. Катеруша зазначає, що ділові ігри як метод навчання дають змогу змодельовати певну ситуацію, вивчити її безпосередньо в процесі розгортання. Дослідниця виділяє вісім основних якостей, які формуються у діловій грі:

1. Уміння спілкуватися на формальній і неформальній основах і ефективно взаємодіяти на рівнях.

2. Уміння проявити якості лідера.

3. Уміння орієнтуватися в конфліктних ситуаціях і правильно їх вирішувати.

4. Уміння отримувати й обробляти потрібну інформацію, оцінювати, порівнювати і засвоювати її.

5. Уміння ухвалювати рішення у невизначених ситуаціях.

6. Уміння розпоряджатися своїм часом, розподіляти роботу серед інших, оперативно ухвалювати організаційні рішення.

7. Уміння проявити ділові якості підприємця: ставити перспективні цілі, використовувати сприятливі можливості.

8. Уміння практично оцінювати наслідки своїх рішень, вчитися на своїх помилках.

Отже, ділові ігри формують професійно виражені уміння і навички, активізують творчі здібності особи і можуть бути засобом підготовки не окремих фахівців, а колективу, який, отримавши необхідні знання, легко засвоїв професії, пов'язані з економічними або управлінськими механізмами [5, с.57-58].

Наступний метод – аналіз господарських ситуацій – один із методів імітаційно-ігрового моделювання, який дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності студентів. Цей метод передбачає розгляд виробничих, управлінських та інших ситуацій, складних конфліктних випадків, проблемних ситуацій, інцидентів у процесі вивчення навчального матеріалу.

Ми погоджуємося з думкою Г. Ковальчук, що використання даного методу рекомендується для поглиблення знань з теми, встановлення зв'язку теорії з практикою, формування вмінь студентів аналізувати ситуацію, робити висновки, приймати відповідні рішення в нетипових або непередбачуваних ситуаціях [6, с. 49]. Під ситуацією розуміють «...подію, яка включає в себе суперечність (конфлікт) чи виступає (вступила, знаходиться) в суперечності з навколишнім середовищем» [6, с. 27]. Розрізняють чотири основних типи ситуацій:

– ситуація-ілюстрація – демонструє на конкретному прикладі механізм прийняття управлінських рішень, процеси планування показників господарської діяльності, розрахунки економічних показників з характеристикою джерел отримання вихідної інформації;

– ситуація-оцінка – студентам видаються розроблені матеріали розв'язання певної господарської ситуації і ставиться завдання проаналізувати правильність прийнятого рішення, вказати на недоліки та шляхи їх подолання;

– ситуація-вправа – кожному студенту видається зразок розв'язання типової господарської ситуації та пропонується на її основі провести аналогічні розрахунки і обґрунтувати шляхи розв'язання проблеми на матеріалах іншого підприємства;

– ситуація-проблема – інформація, яка надається студентам для розв'язання ситуаційного завдання, містить дані, що можуть бути використані повністю або частково. Це пов'язано з тим, що такі завдання не мають однозначного розв'язку. Тому складно передбачити, який із варіантів розв'язку оберуть студенти та які дані їм знадобляться.

Під час використання аналізу господарських ситуацій необхідно враховувати:

– наявність складного фахового завдання або проблеми;

- формування підгруп студентів, які змагаються;
- неоднозначність розв'язку поставленої перед студентами проблеми;
- обговорення варіантів розв'язання на занятті, причому кожна підгрупа захищає свій варіант та виступає колективним опонентом щодо варіантів інших груп;
- наявність інформаційного забезпечення;
- підведення підсумків роботи та обговорення результатів викладачем.

Метод аналізу господарських ситуацій заснований на введенні студентів у нову для них ситуацію, як правило, не пов'язану з досвідом, і яка вимагає зрілого підходу до предметних рішень, а також передбачення їх наслідків.

Упровадження в навчальний процес майбутніх економістів аналізу господарських ситуацій у процесі розв'язання творчих фахових завдань – необхідне завдання, спрямоване на активізацію і зближення навчання з виробництвом.

Як приклад розглянемо заняття з теми: «Застосування похідної в економічній теорії».

Мета гри: Формування в студентів умінь розв'язувати творчі фахові завдання, формувати висновки з економічної точки зору. Набуття студентами досвіду у вирішенні завдань ефективності капіталовкладень. Активізація творчої діяльності студентів у процесі аналізу капіталовкладень з урахуванням реальної економічної ситуації, що склалася. Розвиток творчого мислення, інтересу до обраної професії.

Роль керівника гри виконує викладач математики, який стимулює активність студентів, створює ділову обстановку.

Хід гри:

1. Ознайомлення студентів з ситуацією, що аналізується. Студентам пропонується така ситуація:

Капітал в 1 млрд грн. можна розмістити в банку під 50 % річних або інвестувати у виробництво, причому ефективність вкладу очікується в розмірі 100 %, а витрати задаються квадратичною залежністю. Прибуток обкладається у p %. При яких значеннях p вклад у виробництво є ефективнішим, ніж чисте розміщення капіталу в банку?

2. Студенти об'єднуються у три групи по 8 – 10 осіб. Кожна з них виступає в ролі аналітичного відділу. Також із числа студентів обирається експерт заняття – студент, який добре орієнтується в питаннях даної теми.

3. Групам пропонується провести аналіз даної ситуації та зробити висновки щодо економічної ефективності. До відома груп доводиться, що їхнім пропозиціям буде опонувати експерт. Студенти мають переконати його у доцільності своїх міркувань. Експерт має висловити свою думку щодо висунутих пропозицій і вказати на їхні позитивні й негативні моменти. При цьому кожний студент має можливість порівняти результати свого аналізу з думкою інших членів групи і зробити правильні висновки. Викладач стежить за перебігом заняття та непомітно спрямовує студентів до правильного розв'язку.

При розв'язанні даного завдання методами диференціального числення приходимо до висновку, що, якщо $p > 25$, то вигідніше нічого не вкладати у виробництво і розмістити весь капітал у банку. Якщо $p < 25$, тоді внесок у виробництво є більш вигідним, ніж розміщення всієї суми під проценти.

Розв'язування даного творчого фахового завдання відбувається у процесі дискусії. Дискусія проводиться у доброзичливій атмосфері, щоб кожен її учасник відчував важливість своїх думок і розумів, що його погляд вплине на прийняття відповідного рішення. На завершення заняття викладач підводить підсумки проведеної роботи, відзначає внесок учасників у розв'язування проблеми. Цінним є те, що участь студентів у аналізі господарських ситуацій подібна до структури їхньої майбутньої професійної діяльності, де також має місце робота на кінцевий результат, розподіл та кооперація праці. Це створює обстановку «умовної практики», зближує навчальну і майбутню професійну діяльність.

Формувальний етап експерименту підтвердив ефективність впровадження методу аналізу господарських ситуацій у традиційну систему навчання. Це змінює структуру організаційних форм навчання, сприяє переходу від шаблонної схеми до творчого проведення занять, активізує пізнавальну діяльність студентів, сприяє зростанню інтересу до навчання. Спостерігається помітне підвищення успішності студентів.

Активна діяльність студентів на таких заняттях обумовлена також системою стимулювання. Кожний учасник прагне набрати якомога більшу кількість балів.

Висновки. Нами встановлено, що особлива увага повинна приділятися використанню імітаційно-ігрового моделювання в практичній підготовці майбутніх економістів. З їх допомогою в навчальному процесі моделюється професійна діяльність, що дає можливість створювати конкретні виробничі ситуації, вирішувати ситуаційно-виробничі завдання, імітувати професійну діяльність. Імітаційно-ігрове моделювання як активний метод навчання дає змогу:

- посилити мотивацію навчально-пізнавального процесу;
- створити у студентів відчуття реальності змодельованої ситуації;
- доповнити стратегію дій логікою математичних розрахунків;
- оцінити дії та знання студентів з позиції критерію ефективності навчальної ситуації;
- здійснити перехід від теоретичних знань до набуття практичних навичок і формування економічного мислення.

Література:

1. Андрущенко В.П. Інформаційні технології в системі інноваційної освіти / В.П. Андрущенко, А.М. Олійник // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 5–15.
2. Петрук В.А. Вища математика з прикладними задачами для ігрових занять: навч. посіб. / В.А. Петрук – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – 131 с.
3. Смолин И.В. Методы активизации учебного процесса в торговом вузе (деловые игры и ситуационные задачи): учеб. пособ. / И.В. Смолин. – К.: Вища школа, 1991. – 165 с.
4. Захарченко Н.В. Імітаційні методи як засіб активізації навчання у ВНЗ / Н.В. Захарченко // Наукові записки. Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2004. – Вип. 10. – С. 127–131.
5. Катеруша О. Ділові ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів / Олена Катеруша // Вища школа. – 2009. – № 12. – С. 53–60.
6. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті / Г.О. Ковальчук. – К.: КНЕУ, 1999. – 128 с.

Стаття присвячена проблемі застосування імітаційно-ігрового моделювання під час розв'язування творчих фахових завдань майбутніми економістами. Під час проведення занять, на яких використовується імітаційно-ігрове моделювання, відбувається зіткнення різних думок, пропозицій, взаємна критика та перевірка гіпотез, їх аналіз та обґрунтування, що веде до появи нових знань, умінь і навичок.

Ключові слова: імітаційно-ігрове моделювання, метод розігрування ролей, імітаційна гра, майбутні економісти.

В данной статье рассматриваются теоретические и практические аспекты реализации внедрения элементов имитационно-игрового моделирования в процесс решения творческих профессиональных заданий при обучении дисциплины «Математика для экономистов» студентами экономических специальностей. Данный подход отличается сложностью разработки, но при этом обеспечивает высокую эффективность усвоения студентами учебного материала.

In this article all the ways of formation of readiness of future economists to solving of creative specialized tasks by means of imitate-playful modeling are substantiated. All possible ways of using imitate-playful modeling in solving financial tasks are examined. It was made a conclusion that using of imitate-playful modeling considerably raise effectiveness studying.

УПРОВАДЖЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Постановка проблеми. Науково-технічний процес, неперервне зростання кількості інформації, підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності, швидкоплинність змін техніки і технологій у світі – все це потребує якісно нового рівня викладання у вищих педагогічних навчальних закладах. Уміле використання обчислювальної техніки набуває в наші дні загальнодержавного значення, і одне з найважливіших завдань вищої школи – озброювати викладачів знаннями і навичками застосування мультимедійних технологій для підвищення ефективності навчання. Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів зумовлене вимогами практики викладання навчальних дисциплін, підвищенням рівня навчальної діяльності студентів, управлінням навчальним процесом. Саме мультимедійні технології відкривають нові, ще недостатньо досліджені можливості вдосконалення навчальної діяльності.

Дидактичними прийомами використання мультимедійних технологій уміє користуватися лише невелика частина викладачів ВНЗ, що можна пояснити не лише низьким рівнем вмотивованості сучасного викладача щодо розвитку його інформаційної культури, але й невідповідністю багатьох вищих навчальних закладів до впровадження сучасних мультимедійних технологій.

Проблема впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес актуалізується необхідністю підвищення продуктивності навчання, пізнавального інтересу учнів до навчання, необхідністю інтенсифікації самого процесу навчання. Основною постаттю в даному процесі є педагог, тому вдосконалення впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес є одним із пріоритетних напрямків розвитку вищої освіти. Дослідження даної проблеми дозволить з'ясувати психолого-педагогічні основи впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури свідчить, що серед українських і зарубіжних дослідників, які працюють над проблемами застосування мультимедійних технологій у навчанні, слід виокремити таких: В. Биков, Ю. Жук, М. Жалдак, Р. Гуревич, В. Шолохович, В. Афанас'єв, Ю. Батурін, Д. Белл, Н. Вінер, Л. Землянова, М. Мазур, А. Урсул, Р. Брієн, П. Росс (P. Ross), А. Девід (A. David) та інші.

Технології створення й використання мультимедійних навчальних програмних засобів в освіті, їхня інформаційна (змістова) і програмна складові розглядаються в роботах А. Ашерова, О. Башмакова, О. Бісікало, В. Бикова, Р. Гуревича, М. Жалдака, Ю. Жука, І. Захарової, В. Ільїна, М. Кадемії, В. Кухаренка, Г. Можасєвої, Л. Коношевського, Є. Полат, І. Роберт, С. Сисєвої та інших [3].

Перспективність розробки інноваційних комп'ютерних педагогічних мультимедійних технологій вивчали А. Борк, С. Пейперт, Т. Ріх, Т. Сайєр, Дж. Хартлі, Ж. Шмідт.

У сучасних наукових працях Г. Кравцова, Л. Кравцової, Г. Кедровича, С. Львовича, Д. Мюрейя, К. Чапеля значна увага приділяється проблемі використання комп'ютерних і мультимедійних технологій у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, впливу цих технологій на підвищення пізнавального інтересу учнів до навчання, інтенсифікації самого процесу навчання.

Останніми роками проблему використання мультимедійних технологій у вищих навчальних закладах досліджують науковці за такими напрямками: методи та засоби створення мультимедійних дистанційних курсів О. Веренич; проектування та конструювання мультимедійних навчальних посібників. О. Уварова; проблеми визначення мультимедіа в

освіті О. Пінчук; теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі на основі системного підходу П. Стефаненко; активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання О. Собаєва; особливості культури мультимедіа О. Шликова; особливості використання мультимедійної навчально-контролювальної системи О. Чайковська; методи створення та впровадження навчального звукового супроводу наочного зображення, анімації та відеофрагментів під час проведення навчальних занять Г. Аствацатуров [1].

Проблема впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес досліджувалась у працях Б. Беседіна, А. Веліховської, М. Голованя, Ю. Горошка, В. Дровозюк, М. Жалдака, Т. Зайцевої, В. Клочка, Н. Кульчицької, К. Ламонової, Ю. Лютюк, Н. Морзе, А. Олійника, К. Осенкова, А. Пенькова, С. Ракова, Ю. Рамського, В. Розумовського, Є. Смирнової, В. Чирко, В. Шавальнової та інших учених.

Із 2004 року у системі педагогічної освіти України впроваджується міжнародна програма «Intel®Навчання для майбутнього», яка пропонує світовий досвід успішного надання освітянам навичок ефективного використання сучасних інформаційних технологій і кращих інноваційних педагогічних технологій, зокрема впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес. У передмові посібника до курсу програми Intel підкреслено важливість поповнення змісту програми національним компонентом, приведення її у відповідність до державних стандартів і програм, наголошено на початку всеукраїнського педагогічного експерименту з її включенню в систему підготовки майбутніх учителів із різних педагогічних спеціальностей [6].

Тому **метою нашої статті** є аналіз упровадження мультимедійних технологій у навчальний процес як психолого-педагогічної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті орієнтує на широкий спектр впровадження інноваційних педагогічних мультимедійних технологій, спрямованих на оновлення змісту, форм і методів навчання, на формування системи знань школярів у будь-якій галузі як засобу розуміння й пізнання ними світу, що потребує ефективної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Зросла потреба у висококваліфікованих фахівцях, які володіють інформаційною культурою, тому оволодіння знаннями та вміннями використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання стало важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів. Зважаючи на це, дане питання знайшло нині висвітлення в цілеспрямованій державній політиці України з формування інформаційно-технологічного суспільства й відображено в Національній доктрині розвитку освіти, Державній програмі «Учитель» і Законах України «Про національну програму інформатизації», «Про освіту» та «Про вищу освіту».

Основним правилом під час побудови нового освітнього середовища можна вважати дотримання принципу психолого-педагогічної доцільності застосування мультимедійних технологій. Із погляду педагогічної доцільності це означає, що мультимедійні технології передбачається розглядати лише як інструмент, засіб підвищення ефективності й подальшої оптимізації процесу навчання, а не його мета, якої за всяку ціну повинно бути досягнуто. Психологічний аспект проблеми повинен урахувати процеси психологічної взаємодії всіх складових особливої реальності, народженої в новому освітньому середовищі: суб'єктів процесу навчання – викладача і студента, об'єкта їхньої наочної взаємодії – предмету, що вивчається, і комп'ютера як інструменту, технічного засобу навчання інтерактивного характеру.

У навчальному процесі спостерігається не тільки необхідність, а й потреба використання вчителями-предметниками мультимедійних технологій: при підготовці до уроків (розробка навчальних, методичних, роздаткових матеріалів, наочності та ін.); у проведенні уроків (демонстрація презентацій, відео та аудіо фрагментів, використання мультимедійних навчальних

програм та ін.); для обміну досвідом із учителями інших шкіл району, області, країни; ознайомлення з сучасними методиками навчання; участі у конференціях і семінарах та ознайомлення з досягненнями передового педагогічного досвіду та інше.

За визначенням М. Фіцули, поняття «навчальний процес» охоплює всі компоненти навчання: викладача, використовувані ним засоби й методи навчання, студента, який працює під керівництвом викладача на занятті та самостійно вдома, забезпечення навчального процесу наочністю й технічними засобами [5, с.79]. Мультимедійні засоби навчання як один із компонентів навчання мають відповідати певним вимогам до змісту мультимедійного продукту, технічного виконання, художнього оформлення та структури. Основна функція педагога в навчальному процесі, організованому з застосуванням мультимедійних технологій, полягає в організації, управлінні пізнавальною діяльністю студентів.

Широке впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес породжує низку проблем, що стосуються змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання, гуманітаризації освіти та гуманізації навчального процесу, інтеграції навчальних предметів і фундаменталізації знань, підготовки й удосконалення кваліфікації кадрів, створення системи неперервної освіти, зокрема системи-самоосвіти і самовдосконалення, що забезпечує оволодіння ними основами сучасної інформаційної культури. Звідси випливає необхідність розробки й побудови цілісної методики підготовки майбутніх учителів до застосування мультимедійних технологій в навчальному процесі, яка включає весь комплекс навчальних дисциплін із відповідно побудованим змістом, сукупність методів, організаційних форм і засобів навчання, орієнтованих на широке використання сучасної мультимедійної технології в навчальному процесі, і забезпечує методологічну, спеціальну й методичну підготовку майбутнього вчителя в нерозривному зв'язку з формуванням основ інформаційної культури та підготовкою до практичного використання мультимедійних технологій у своїй професійній діяльності, здатність і готовність до постійної самоосвіти й самовдосконалення, а також можливість їх здійснювати [2].

Перехід до мультимедійних технологій навчання, впровадження їх у навчальний процес, створення умов для їх розробки та апробації, раціональне поєднання мультимедійних технологій навчання з традиційними – це складне педагогічне завдання, яке потребує вирішення цілого комплексу психолого-педагогічних організаційних, навчально-методичних, технічних та інших проблем. Основними серед цих проблем є:

- ☐ розробка науково-методичного забезпечення вирішення завдань інформатизації навчально-виховного процесу;
- ☐ психологічні особливості та педагогічна доцільність застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі;
- ☐ підготовка педагогічних кадрів до застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі;
- ☐ розробка методик застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі під час вивчення всіх без винятку навчальних предметів;
- ☐ підготовка учнів і студентів до використання сучасних засобів навчально-пізнавальної діяльності;
- ☐ матеріально-технічне та науково-методичне забезпечення навчальних закладів.

Ми поділяємо думку О. Співаковського [4], що використання нових інформаційних технологій навчання у педагогічному вищому навчальному закладі, крім сприяння досягненню основних, запланованих цілей навчання у конкретній предметній галузі, сприяє досягненню і додаткових цілей навчання: формуванню в майбутнього вчителя позитивного ставлення до нових інформаційних технологій навчання, переконаності в ефективності цих технологій навчання, практичному засвоєнні методів навчання в умовах нових інформаційних технологій навчання. Студенти долають психологічний бар'єр між

традиційними формами, методами і засобами навчання і навчанням із застосуванням комп'ютерних засобів набагато швидше, ніж учителі, що вже мають досвід роботи традиційними методами.

В умовах інтенсивного впровадження мультимедійних технологій у сферу освіти, професійне становлення майбутнього фахівця залежить від характеру (рівня) його активності в освоєнні інформаційно-освітнього простору: чим вищий рівень активності студента на всіх етапах професійної підготовки, тим більш високий ступінь професійного розвитку досягається, тим вищий рівень трансформації професійної освіти в самоосвіту, процесу актуалізації – в самоактуалізацію, розвитку – в саморозвиток.

Упровадження мультимедійних технологій у навчальний процес педагогічного вищого навчального закладу не повинне спрямовуватися на поступове обмеження впливу й ролі викладача, його місця і значення у підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів. Педагог був і залишається ключовою ланкою навчально-педагогічного процесу, і останній завжди буде йому підпорядкованим і ним керованим.

Висновки. Отже, на сучасному етапі розвитку освіти проблема впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес набуває дуже великого значення. Майбутнє – за системою навчання, яке визначається схемою «студент – технологія – викладач», за якої викладач перетворюється на педагога-методолога, технолога, а студент стає активним учасником процесу навчання. Отже, дидактичний потенціал використання інформаційних технологій навчання зможе бути розкритим лише за умов, якщо провідну роль у навчально-виховному процесі відіграватиме викладач, а комп'ютер буде не тільки потужним засобом, а й повною мірою третім партнером у педагогічній взаємодії.

Таким чином, одним із пріоритетних напрямків у галузі інформатизації освіти є розробка й упровадження мультимедійної техніки, введення в навчальний процес мультимедійних продуктів. Використання у практичній викладацькій роботі сучасних інформаційних технологій дозволяє, по-перше, змінити й збагатити зміст педагогічної освіти, і, по-друге, домогтися підвищення активізації та якості навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях.

Упровадження мультимедійних технологій у навчальний процес дозволяють:

- ☐ підвищити інформативність лекції;
- ☐ стимулювати мотивацію навчання;
- ☐ підвищити наочність навчання за рахунок структурної надмірності;
- ☐ здійснити повторення найбільш складних моментів лекції (тривіальна надмірність);
- ☐ реалізувати доступність і сприйняття інформації за рахунок паралельного подання інформації в різних модальностях: візуальної і слухової (перманентна надмірність);
- ☐ організувати увагу аудиторії в фазі її біологічного зниження (25–30 хвилин після початку лекції та останні хвилини лекції) за рахунок художньо-естетичного виконання слайдів-заставок або за рахунок доцільно застосованої анімації та звукового ефекту;
- ☐ здійснити повторення (перегляд, коротке відтворення) матеріалу попередньої лекції;
- ☐ створити викладачеві комфортні умови роботи на занятті.

Поряд із очевидними перевагами мультимедійних технологій існують проблемні питання їх упровадження:

- для створення і використання мультимедійного матеріалу необхідне знання персонального комп'ютера та навички роботи зі спеціальним програмним забезпеченням, яке є не у кожного викладача або студента;
- створення мультимедійних продуктів – процес, який вимагає серйозних часових затрат і знань із різноманітних галузей;
- зловживання спецефектами і надмірні обсяги інформації, які представлені мультимедійними засобами, можуть відволікати увагу в процесі навчання;

- рівень інтерактивної взаємодії користувача з мультимедіа-програмою все ще дуже далекий від рівня спілкування між людьми;
- вимагається відповідність між апаратними засобами та мультимедійними програмами, так як останні мають високу ресурсоемність;
- часто під час розробки мультимедійних технологій навчання акцент робиться не на навчання, не на допомогу студенту, а на технологію програмної реалізації.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес породжує низку проблем, що стосуються змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання, гуманітаризації освіти та гуманізації навчального процесу, інтеграції навчальних предметів і фундаменталізації знань, підготовки й удосконалення кваліфікації кадрів, створення системи неперервної освіти. Що привело нас до висновку про необхідність розробки й побудови цілісної методики підготовки майбутніх учителів до застосування мультимедійних технологій в навчальному процесі.

Актуальними психолого-педагогічними проблемами впровадження мультимедійних технологій у навчальний процес залишаються підготовка педагогічних кадрів до застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі та розробка методик застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі під час вивчення всіх без винятку навчальних предметів.

Література:

1. Грищенко Л. Проблеми впровадження інформаційних технологій у вищих навчальних закладах / Л. Грищенко, Н. Федоренко // Вісник Львів. УН-ТУ. Серія : Педагог. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 2. – С. 133-141.
2. Жалдак М.И. Система подготовки учителей к использованию информационной технологии в учебном процессе: дис. ... в форме науч. доклада. докт. пед. Наук : 13.00.02 / АПН СССР. НИИ содержания и методов обучения / Мирослав Иванович Жалдак. – М., 1989. – 48 с.
3. Кірей К. О. Формування професійних знань майбутніх фахівців економічного профілю засобами мультимедіа : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Катерина Олександрівна Кірей. – Вінниця, 2008. – 20 с.
4. Співаковський О. В. Підготовка вчителя математики до використання комп'ютера у навчальному процесі / О. В. Співаковський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – №2. – С. 9-11.
5. Фіцула М. М. Педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / Михайло Миколайович Фібула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2000. – 544 с.
6. Intel® Навчання для майбутнього. – К. : Нора-прінт, 2005. – 416 с.

Ключові слова: мультимедійні технології, впровадження мультимедійних технологій, навчальний процес.

В статье анализируется процесс внедрения мультимедийных технологий в учебный процесс как психолого-педагогическая проблема.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, внедрение мультимедийных технологий, учебный процесс.

The process introducing of multimedia technology in the process of study as psychology-pedagogical problem is analyzed in the article.

Key words: multimedia technologies, using of multimedia technologies, process of study.

УДК 371.014
ББК 32.973-018.1

С.М. Сейдаметова, Ф.В. Шкарбан
м. Сімферополь, АР Крим, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНФОРМАТИКИ

Вступ. Формування творчо-професійних здібностей студентів комп'ютерних спеціальностей, які можуть ефективно і нестандартно вирішувати задачі, закладаються в школі, і є невід'ємною умовою подальшого розвитку майбутнього фахівця, його успішної професійної діяльності. Всі ці складові закладаються в школі, на уроках інформатики і тому стає актуальною задача розвитку творчого професійного потенціалу у студентів комп'ютерних спеціальностей. Одним з напрямів розвитку у студентів комп'ютерних спеціальностей професійних здібностей є формування мотивації до програмування майбутніх фахівців комп'ютерних спеціальностей, розвиток креативності.

Проте, на сьогоднішній день, не дивлячись на бурхливий розвиток нових інформаційних технологій, все ще не розв'язана проблема навчання студентів комп'ютерних спеціальностей навичкам самостійної і мотивованої організації своєї пізнавальної діяльності, умінню проводити пошук джерел інформації, об'єктивно оцінювати свої можливості, а також у багатьох студентів практично не розвинені навички спільної діяльності в навчально-виховному процесі. Тому, на сьогоднішній день, зростає проблема розвитку креативного мислення, що дозволяє збільшити швидкість мислення, розвивати здібність гнучкого і нестандартного мислення.

Метою даної статті є дослідження психолого-педагогічних аспектів розвитку креативного мислення студентів на заняттях з інформатики, зокрема з програмуванням.

Аналіз літератури. Проблемі дослідження психолого-педагогічних аспектів креативного мислення студентів присвячені роботи багатьох вчених, серед них можна виділити роботи О. Брушлинського, Л. Венгера, Л. Виготського, Дж. Гілберта, В. Дружиніна, Р. Клайна, В. Лівшица, А. Маслоу, Я. Пономарьова, І. Серебрової, Л. Тихомирової, В. Шубинського, Л. Фрідмана. Роботи Б. Ананьєва, П. Гальперіна, А. Запорожца, О. Леонтьєва, Н. Менчинської розвивають ідеї про розвиток творчого мислення у студентів. Проблемі розвитку креативного мислення на заняттях з інформатики присвячені роботи М. Жалдака, Н. Морзе, З. Сейдаметової, С. Сейдаметової, С. Семерякова, Є. Смирнової-Трибульської, Г. Ясневой.

Основний зміст статті. Креативність – творчі здібності індивіда, які характеризуються готовністю до створення принципово нових ідей, котрі відхиляються від традиційних або прийнятих схем мислення і входять в структуру обдарованості як незалежний чинник, а так само здібність вирішувати проблеми, що виникають усередині статичних систем [1].

До характеристики поняття креативності звертаються як психологи, так і педагоги-практики. Дослідження креативного мислення паралельно велися як в західній, так і вітчизняній науці. Серед західних психологів можна виділити роботи А. Маслоу і П. Теренса. Так, на думку А. Маслоу – це творча спрямованість, властива всім, але втрачається більшістю під впливом середовища [1]. П. Торренс, вважає, що поняття креативності включає підвищену чутливість до проблем, до дефіциту або суперечності знань, дії за визначенням цих проблем, по пошуку їх вирішень на основі висунення гіпотез, по перевірці і зміні гіпотез, по формулюванню результату рішення. Для оцінки креативності використовуються різні тести дивергентного мислення, особові опитувальники, аналіз результативності діяльності. З метою сприяння розвитку творчого мислення можуть використовуватися навчальні ситуації, які характеризуються незавершеністю, або

відвертістю для інтеграції нових елементів, що при цьому вчать, заохочують до формулювання безлічі питань [1]. При цьому Дж. Гілберт виділяє наступні параметри креативності [6]:

- здібність до виявлення і постановки проблем;
- здібність до генерації великого числа ідей;
- гнучкість - здібність до продукування різних ідей;
- оригінальність - здатність відповідати на подразники нестандартно;
- здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі;
- здатність вирішувати проблеми, тобто здібність до аналізу і синтезу.

Таким чином, як показують дослідження західних спеціалістів робиться акцент на взаємозв'язок інтелекту і особистості.

Вітчизняні учені найчастіше розглядають цю дефініцію як загальну творчу здібність, процес перетворення знань. Вони стверджують, що креативність пов'язана з розвитком уяви, фантазії, породженням гіпотез [2], [3], [4], [5]. При цьому виділяються наступні основні критерії креативності [2], [3], [4], [5]:

- творчі здібності і потенціал;
- інтуїція і фантазія;
- оригінальність і ухилення від шаблонів;
- самоорганізація;
- ініціативність.

Проте, на сьогоднішній день, зароджується нове покоління студентів комп'ютерних спеціальностей, яке різко відрізняється від попереднього покоління кінця ХХ ст. І ця відмінність суттєво зростатиме, оскільки доступність до нових інформаційних технологій дозволяє говорити про виникнення нового покоління майбутніх спеціалістів комп'ютерних спеціальностей, які здатні приймати нові інноваційні рішення, а центром навчання яких повинен бути поставлений принцип креативності, який містить наступні складові: оригінальність, гнучкість і швидкість, варіативність і інноваційність. Ці складові креативності студентів легко розвивати саме на заняттях з інформатики, зокрема по програмуванню, із застосуванням особисто-орієнтованого підходу в навчанні і педагогічних технологій.

Проблемі особисто-орієнтованого підходу в навчанні інформатики присвячені роботи М. Жалдака, Н. Морзе, З. Сейдаметової, С. Сейдаметової і ін. Так в роботі З. Сейдаметової, С. Сейдаметової [7] відмічено, що при навчанні інформатики необхідно орієнтуватися на особистість студента і на основі його особливих характеристик розвивати здібності студента, властиві лише йому одному [7]. Продовженням особисто-орієнтованого навчання інформатики є Я – концепція навчання, яка ґрунтується на три єдиному підході: Я знаю, умію, пропоную; і вона орієнтована на формування у студентів цілеспрямованості, впевненості в собі [8].

На нашу думку, найточніше визначення педагогічним технологіям дається в бюлетенях по педагогічній освіті ЮНЕСКО: «педагогічні технології – це системний підхід створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів, їх взаємодії, що ставлять своєю задачею оптимізацію форм освіти» [9].

На сьогоднішній день в навчанні програмуванню використовують інноваційні технології, і на перший план висувається метод проектів. Застосуванню методу

проектів в навчанні інформатиці, зокрема в програмуванні присвячені роботи Є. Полат, Н. Морзе, З. Сейдаметової. Є. Полат визначає метод проектів таким чином: «...метод», котрий припускає «певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють розв'язати ту або іншу проблему в результаті самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією цих результатів» [10].

Таким чином, застосування даного методу дає можливість, в першу чергу відійти від авторитарності в навчанні, а також він орієнтований на самостійну роботу студентів. За допомогою методу проектів студенти не тільки одержують певний багаж тих або інших знань, але і навчаються набувати самостійно ці знання, використовувати їх для вирішення пізнавальних і практичних задач, що в свою чергу призводить до ефекту синергізму в навчанні інформатиці, який досягається із застосуванням комплексу знань, одержаних на різних дисциплінах. Застосування методу проектів дозволяє сформувати у студентів такі компетенції як інформаційна, комунікативна, соціальна і предметна, які мають свій розвиток при використуванні креативного підходу в навчанні інформатиці.

Виходячи з вищевикладеного можна побудувати модель креативного навчання інформатиці у вищих навчальних закладах, на основі стратегічної карти креативності (рис. 1), основними складовими якої є:

1. методи навчання;
2. компетентність;
3. інноваційна освіта.

Ми пропонуємо вдосконалити методику викладання програмування при підготовці студентів комп'ютерних спеціальностей у вищих навчальних закладах, основою є метод проектів, а саме використання на заняттях курсу «Програмування для починаючих».

Дана дисципліна направлена на використання інноваційного підходу при підготовці студентів першокурсників комп'ютерних спеціальностей. Головну складову курсу складає програмне забезпечення «Alice» (www.alice.org), яке використовує 3D моделювання в дружньому для новачка інтерфейсі, з подальшим введенням основних понять об'єктно-орієнтованого програмування.

Дане середовище програмування можна з успіхом використовувати для реалізації моделей фізичних процесів і створення повчальних, контролюючих, демонстраційних мультиплікаційних роликів. Даний курс виступає як засіб формування наукового світогляду студентів, реалізації цілей і задач загального утворення області комп'ютерного напрямку.

Ця початкова стадія навчання програмуванню є спеціальною технологією реалізації складних систем в робочі програмні продукти. Програма представлена у вигляді об'єктів, оскільки для студентів видніше як працює програма, вона легше створюється, головне – із збільшенням складності кінцевої мети залишається добре структурованою, надійною, гнучкою і керованою. Програмування з використанням 3D моделювання є хорошим введенням в захоплюючий світ створення програм на старших курсах. Це дуже схоже на використання у області навчання комп'ютерним дисциплінам комп'ютерних ігор, за допомогою яких відбувається ілюстрація безлічі складних понять з області інформатики. Але слід зазначити, що на заняттях з дисципліни «Програмування для починаючих» здійснюється розповідь історій, яка мотивує студентів подальшому навчанню (рис.2).

«Alice» пропонує величезну кількість вдосконалених можливостей, які задовольняють зростаючим потребам студентів комп'ютерних спеціальностей. Її відкрита архітектура дозволяє студентам скористатися перевагами використання бібліотеки об'єктів, легко додавати вражаючі ефекти. Більш того, за допомогою «Alice» вони можуть навіть створювати свої власні програмні коди, щоб додавати оригінальний вигляд своїм творінням.

Ось лише деякі можливості, забезпечувані програмою «Alice» при створенні окремих зображень:

- використання і моделювання геометричної форми будь-яких об'єктів;
- реалізація різних способів управління переміщенням або зміною властивостей об'єктів в процесі анімації, забезпечуючи можливість достовірної імітації різних типів рухів;
- створення зв'язаних ієрархічних ланцюжків об'єктів і їх анімація по методах прямої або зворотної кінематики, коли рух одного об'єкту викликає узгоджені переміщення решти об'єктів ланцюжка.

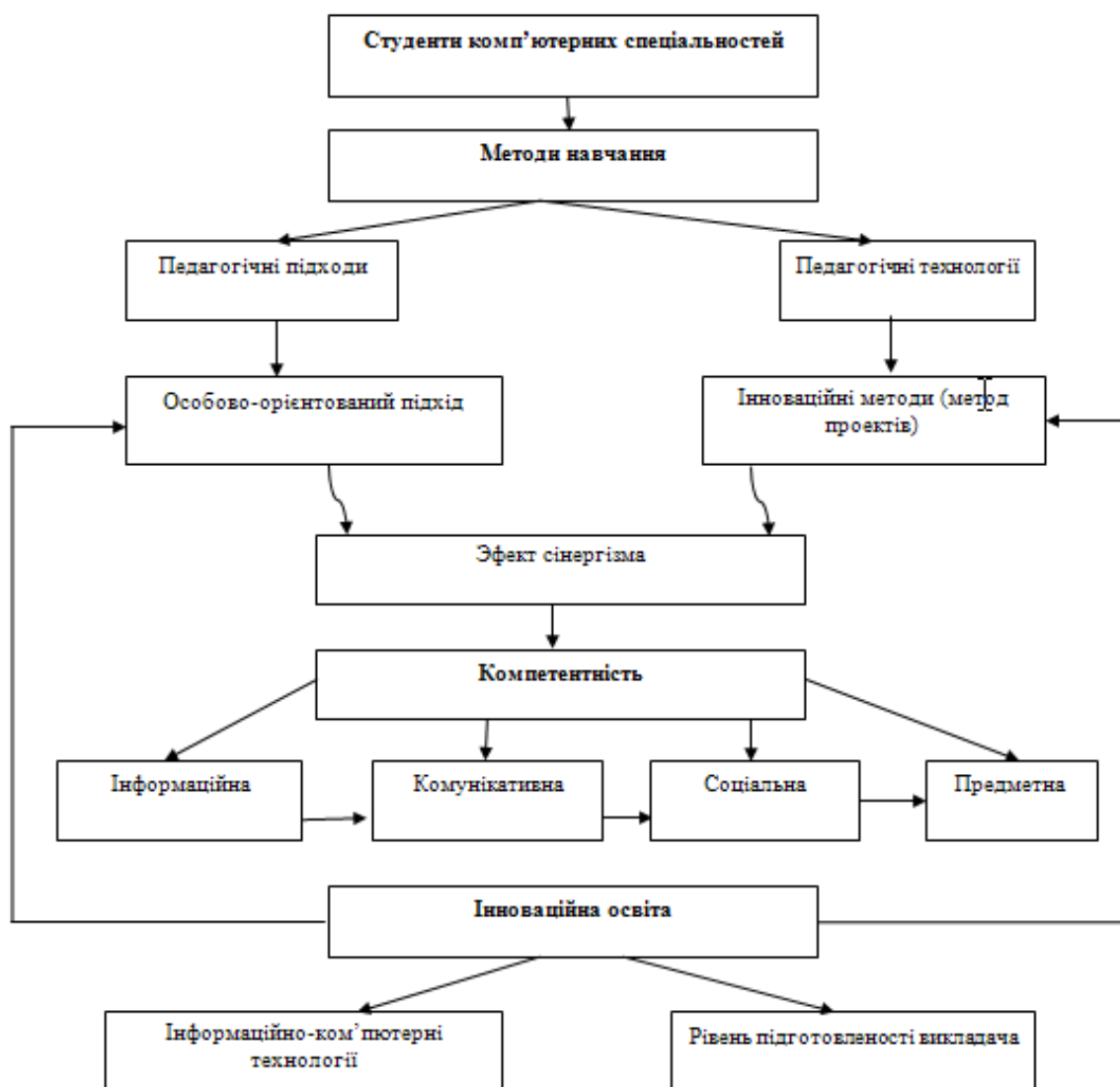


Рис.1. Модель креативного навчання інформатики у вищих навчальних закладах

Висновки. Таким чином, запропонована модель креативного навчання інформатики у вищих навчальних закладах, на основі стратегічної карти креативності дозволяє отримати інноваційне підготовлених студентів, які в майбутньому виявляться конкурентоздатними фахівцями, які володіють цілим масивом знань, що дозволить вільно орієнтуватися в глобальному інформаційному просторі.



Рис.2. Діалогове вікно перегляду фільму

Література:

1. Креативность – википедия // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. /Л.С. Выготский/ Изд.2-е, М.,2001. – 224 с.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования./Л.С.Выготский /М., 1998. – 384 с.
4. Основы психодиагностики: Учебное пособие для студентов педвузов / под общ. редакцией А.Г. Шмелева — Москва, Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. — 544 с.
5. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: / Д.Б. Эльконин/Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна; - 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 416 с. (Серия «Психологи Отечества»).
6. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта./ Дж. Гилфорд// Психология мышления .М.:Прогресс,1965. – 312 с.
7. Сейдаметова З.С. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні інформатики в школах з кримськотатарською мовою навчання / З.С. Сейдаметова , С.М. Сейдаметова // Проблеми освіти: наук.-метод.зб.-К.,2005.-Вип.42.-С.118-125.
8. Сейдаметова С.М. Методика обучения информатике в школах с крымскотатарским языком обучения / С.М. Сейдаметова // автореф. на соискание степени к.пед.н. 13.00.02 – теория и методика обучения (информатика). Киев.-2009.20с.
9. Организация обучения информатике // [Электронный ресурс] . – Режим доступа: <http://ict.edu.ru>
10. Саркисян М. Проектные технологии на уроках информатики // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusedu.info>

У статті розглянуті психолого-педагогічні аспекти розвитку креативного мислення студентів на заняттях з інформатики, запропонована модель креативного мислення при навчанні інформатиці, зокрема програмуванню у вищих навчальних закладах.

Ключові слова. Креативне мислення, інформатика, програмування.

В статье рассмотрены психолого-педагогические аспекты развития креативного мышления студентов на занятиях по информатике, предложена модель креативного мышления при обучении информатике, в частности, программированию в высших учебных заведениях.

Ключевые слова. Креативное мышление, информатика, программирование.

The article deals with the psychological and pedagogical aspects of the development of creative thinking of computer science students, a model of creative thinking in teaching computer science is recommended, particularly, during programming in universities.

Keywords. Creative thinking, computer science, programming.

УДК 371.134 –57.4:81'274.12/.811.111:347.96
ББК 74.58

І.А. Саражинська
м. Біла Церква, Україна

ФАХОВА СПРЯМОВАНІСТЬ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА

Сучасний стан міжнародних зв'язків України, вихід її в європейський і світовий науковий і освітній простори, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії зумовлюють відповідні вимоги не лише до професійної підготовки фахівців, а й до певних змін у галузі навчання іноземних мов, особливо тих, що є офіційними мовами Євросоюзу.

З огляду на значущість права у соціальних перетвореннях актуальності набуває проблема професійної підготовки майбутніх юристів, котрі повинні знати не лише чинне законодавство та акти правозастосування, а й норми моралі, релігії, культури, мови (рідної та іноземної), тобто зміст усіх регуляторів, які існують у суспільстві.

Проблемам удосконалення фахової підготовки юристів присвячені роботи Бандурки О., Біленчука П., Гусарева С., Коваль Н., Скакун О., Тихомирова О. та інших. Окремі аспекти мовної підготовки правників досліджували Артикуца Н., Олешко Б., Прадід Ю., Токарська А. Проте недостатньо досліджено проблему формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього юриста у ВНЗ, зокрема засобами іноземної мови. Саме тому **метою даної статті** є обґрунтування ролі іноземної мови у формуванні професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього юриста.

«Юрист – це фахівець галузі юриспруденції, котрий глибоко володіє теорією розвитку суспільства, загальнонауковими і спеціальними знаннями, вміє організувати виконання різноманітних завдань, реалізуючи при цьому елементи виховного впливу, бачить перспективу розвитку даної галузі практичної діяльності, кваліфіковано вирішує завдання наукової організації праці, неперервно збагачує свої знання, орієнтується в досягненнях науки і техніки, застосовує і впроваджує теоретичні розробки в юридичну практику» [2, с.85-86].

Специфіка юридичної освіти полягає в необхідності формування професійних якостей, якими повинен володіти правник. Юридична освіта має забезпечувати: 1) ґрунтовне засвоєння теорії суспільного розвитку, загальнонаукових фундаментальних і спеціалізованих правових знань із одночасним оволодінням чинним законодавством; 2) формування юридичного мислення, глибоке розуміння права; 3) прагнення до постійного поповнення своїх знань [2, с.88-89].

Професійна діяльність юриста має свою специфіку. Кваліфікованому юристу необхідно, насамперед, володіти широким діапазоном знань і вмінь, які дозволятимуть не лише розуміти всі тонкощі правової діяльності, а й приймати відповідальні рішення (в тому числі й за долю людини), враховувати найдрібніші деталі при розслідуванні злочинів чи правопорушень, ефективно взаємодіяти та контактувати з людьми. Важливим аспектом діяльності юриста є етика поведінки, що передбачає наявність моральних якостей, певних принципів, поглядів, життєвої позиції. «У юридичних навчальних закладах повинна

навчатись національно свідомою молоддю із високими моральними якостями, для якої робота юриста має бути внутрішнім покликанням, а не «модною», престижною чи вигідною професією» [1, с.169].

Окрім того, юристу потрібно бути ерудованим, високоосвіченим, підготовленим із багатьох галузей знань. Серед таких знань особливе місце належить юридичним дисциплінам, а також психології, соціології, ораторському мистецтву, українській мові за професійним спрямуванням та іноземній мові.

Отже, особливості професійної діяльності юристів вимагають від цих фахівців наявності не лише професійних знань, умінь, навичок і досвіду, але й ставлення до справи, певних позитивних схильностей, інтересів, прагнень, а також здатності використовувати знання й уміння для досягнення результату та ефективної взаємодії з людьми, тобто професійно-мовленнєвої компетентності.

Юридична діяльність нині вимагає наявності спеціальних знань, навичок і професіоналізму. Саме тому наявність професійно-мовленнєвої компетентності сприятиме веденню юридичної справи як здійснення певного комплексу процесуальних юридично значущих дій, пов'язаних із вирішенням конкретної життєвої ситуації – винесення рішення про прийняття до свого провадження, обшук приміщення, допит підозрюваного, проведення експертного дослідження, перевірка доказової інформації, побудова версії щодо справи тощо.

Юристи, котрі оволодівають професійно-мовленнєвою компетентністю, успішно діють під час укладання юридичних документів, проведення юридичних консультацій, виступів у юридичних установах, при тлумаченні текстів нормативно-правових актів та інших юридичних документів, оперуванні фаховою термінологією (переважно іншомовною).

У плані здійснення комунікативних актів у процесі професійної діяльності важливу роль відіграють мовні та мовленнєві знання, уміння, навички, тобто мовленнєва компетентність юриста. Тому особливе місце в підготовці майбутнього правника відводиться циклу лінгвістичних дисциплін, зокрема іноземній мові за фаховим спрямуванням.

Іноземна мова є важливим засобом міжкультурного спілкування, вона сприяє вербальному порозумінню громадян різних країн, забезпечує такий рівень їхнього культурного розвитку, який дозволяє вільно орієнтуватись і комфортно почуватись у країні, мова якої вивчається. У зв'язку з цим стає актуальною позиція, за якої здатність зрозуміти представника іншої культури залежить не тільки від коректного використання мовних одиниць, але й від особливих умінь розуміти норми його культури, у тому числі мовленнєвої поведінки в різноманітних ситуаціях спілкування. Це зобов'язує розглядати іноземну мову не лише як засіб міжкультурного спілкування, але й як своєрідний інструмент пізнання іншої культури та пропаганди власної, що сприяє духовному взаємозбагаченню, підвищує рівень гуманітарної освіти.

Головне завдання при навчання іноземної мови полягає у формуванні мовної діяльності студента тією мовою, що вивчається. Специфіка оволодіння мовою полягає не стільки в сприйнятті та розумінні навчальної інформації, скільки у формуванні різних видів мовної діяльності з використанням мови, що вимагає тривалого тренування [6, с.61].

Отже, сучасна методика викладання іноземної мови повинна вирішувати завдання підготовки професіонала, здатного до самостійного вирішення різноманітних комунікативних завдань, що виникають у процесі діяльності.

Основною метою викладання іноземної мови є формування комунікативної компетентності, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу.

Головна мета викладання іноземної мови юристам у ВНЗ полягає у формуванні в них комунікативно-професійної компетентності, базою для якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Розвиток комунікативної компетентності

залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації в новому для неї суспільстві.

Доцільним є вивчення іноземної мови в усіх сферах комунікації (особистій, суспільній, освітній, професійній) з метою набуття мовних знань і мовленнєвих навичок на рівні, достатньому для підтримки контактів із громадянами інших країн, зарубіжними партнерами та необхідному для подальшого особистісного розвитку, зокрема професійного [5, с.8].

Для студентів юридичних спеціальностей іноземна мова є загальноосвітньою дисципліною. Щоб процес оволодіння нею став максимально ефективним і цілеспрямованим, викладачеві необхідно чітко уявляти роль іноземної мови в подальшій професійній діяльності студентів та їхньому житті. Результат підготовки студентів залежить від рівня їхньої навчальної мотивації. А тому важливо зацікавити студентів процесом вивчення іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як неповторним засобом міжкультурного та фахового спілкування. Має бути наступність і неперервність процесу навчання іноземній мові, сформовано базові навички й уміння, необхідні для подальшого розвитку комунікативної компетентності. Вона має виховувати комунікативні потреби у пізнанні інших країн і народів, у пошуку друзів не тільки для спілкування, але й для розв'язання певних проблем власної життєдіяльності [6, с.39].

На початковому етапі вивчення іноземної мови здійснюється формування навичок і вмінь спілкування в усній і писемній формах у межах сфер і ситуацій, визначених програмою відповідно до вікових особливостей студентів і їхніх інтересів, на основі використання прийнятих для цього мовленнєвих зразків [5, с.10].

Домінуючими є репродуктивні види діяльності, проте студенти вже вчаться виконувати нескладні творчі вправи і завдання, спрямовані на розвиток креативного мислення, у них формуються вміння переносити засвоєний навчальний матеріал у інші ситуації спілкування, давати оцінку певним явищам і діям. Для повноцінної реалізації освітньо-розвивального потенціалу іноземної мови необхідно сприяти тому, щоб процес залучення майбутніх юристів до вивчення дисципліни не тільки розширював їхній світогляд, але й сприяв більш глибокому розумінню власної культури та її ролі в духовному і моральному розвитку людства.

Наступний етап передбачає систематичну і послідовну роботу з автентичним навчальними матеріалами, які забезпечують нормативне оволодіння спілкуванням. Помітно зростає обсяг навчального матеріалу, зокрема того, який сприяє формуванню соціокультурної та соціолінгвістичної компетенції. Чіткіше проявляється функція іноземної мови як засобу міжкультурного, міжнародного спілкування і як інструмента в діалозі культурної, освітньої, професійної сфер сучасного світу. Оволодіння іноземною мовою все частіше розглядається не як накопичення певної суми знань про мову, а як певний рівень сформованості навичок і вмінь використовувати мову для усного і писемного спілкування, як механізм пізнання історії, культури, особливостей політичної, правової сфер життя інших народів. Тематика спілкування є різноманітною, вона охоплює галузі знань, серед них і ті, які були об'єктом вивчення інших навчальних дисциплін (міжпредметні зв'язки).

Основою навчання іноземній мові нині є особистісно зорієнтований, компетентнісний і діяльнісний підходи, при яких формування окремих компетентностей відбувається в результаті суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентом у ході навчально-виховного процесу.

Для того, щоб заняття з іноземної мови сприяли формуванню особистості майбутнього фахівця, необхідно насамперед навчити його правильно взаємодіяти з іншими людьми, діяльність зробити комфортною, цікавою, інформаційно насиченою. Цього можна досягти, створивши сприятливу атмосферу на занятті, ефективні умови для повноцінної взаємодії;

викликавши інтерес до іноземної мови; сформувавши позитивну мотивацію за допомогою інтерактивних форм взаємодії.

Студенти юридичних спеціальностей у ВНЗ оволодівають переважно двома мовами: однією з мов міжнародного користування (переважно англійська мова, рідше – німецька, французька або іспанська) та латинською мовою. Якщо мови міжнародного користування активно продовжують впливати на лексичний склад інших мов, то латинська мова нині є мертвою, проте в юридичній галузі найбільше запозичень фахових понять і термінів мають саме латинське походження, оскільки основи юриспруденції сягають Стародавнього Риму. Так, з латинської мови запозичено терміни: адвокат, арешт, дискримінація, документ, експерт, експертиза, кодекс, кримінальний, нотаріус, презумпція, санкція, юридичний, юрист, юстиція та ін. З грецької мови в юридичну сферу ввійшли слова: амністія, дактилоскопія, дактилограма, наркотики, поліція. З французької мови запозичено терміни: арбітр, арбітраж, досьє, паспорт, саботаж. З англійської мови в юриспруденцію увійшли слова бюджет, Інтерпол, кіллер, хакер. З італійської мови – банда, фіаско. З польської мови – в'язень, застава, вирок, помста. З чеської мови – ганьба, влада. З російської мови – указ, законопроект тощо.

Саме проблема мовної освіти та культури юристів значною мірою позначається на оволодінні ними мовними засобами, що, у свою чергу, відображається на текстах законів, процесуальних документів, впливає на зміст публічних виступів та промов. Тому важливо формувати у майбутніх юристів мовну, мовленнєву, термінологічну, соціокультурну, соціолінгвістичну компетенції, котрі є ключовими у професійно-мовленнєвій компетентності.

Засобами іноземної мови можна формувати у майбутніх фахівців, насамперед, мовну (лінгвістичну) компетенцію, поєднуючи мовні засоби та мовний матеріал двох мов – іноземної та рідної. Ця компетенція забезпечує оволодіння мовним матеріалом з метою використання його в усному та писемному мовленні. З мовною компетенцією тісно взаємопов'язана мовленнєва компетенція, котра передбачає наявність у юристів умінь і навичок ефективної взаємодії в усіх видах мовленнєвої діяльності. Проте знання лексичного та граматичного матеріалу ще не забезпечує становлення комунікативних умінь. Необхідні навички оперування цим матеріалом, а також використання його для продукування і розпізнавання інформації у визначених сферах спілкування.

Проблемам спілкування слід надавати особливого значення в процесі оволодіння іноземною мовою, оскільки «знання суті спілкування, його закономірностей, особливостей організації необхідні кожному для підвищення загальної якості життя, покращення стосунків з іншими людьми» [4, с.3].

Юристу необхідно на високому рівні володіти фаховою термінологією, адже її досконале знання, доцільне застосування в галузі юриспруденції є запорукою успішної професійної діяльності. Формуванню термінологічної компетенції слід приділяти увагу не лише у процесі вивчення фахових дисциплін, а й за допомогою засобів іноземної мови.

Поєднуючи такі підходи та застосовуючи міжпредметні зв'язки, можна досягти значно кращих результатів, виробити у майбутнього фахівця глибоке розуміння професійної терміносистеми, навчити його доцільно послуговуватись здобутими знаннями.

Соціокультурна компетенція передбачає засвоєння знань соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається, культурних цінностей і морально-етичних норм свого та інших народів, а також формування умінь використовувати їх у практичній діяльності. Для формування цієї компетенції має бути ретельно відібраний відповідний навчальний матеріал. Через мову можна пізнати історію, культуру іншої країни, тож слід розширювати світогляд студентів у процесі оволодіння іноземною мовою.

Соціолінгвістична компетенція дозволяє користуватися у процесі спілкування мовленнєвими реаліями (зразками), особливими правилами мовленнєвої поведінки,

характерними для країни, іноземна мова якої вивчається. Формування відповідних соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок сприятиме входженню особистості в інший соціум і забезпечуватиме її соціалізацію у новому для неї суспільстві [6, с.41].

Отже, професійно-мовленнєва компетентність майбутнього юриста формується на основі взаємопов'язаного професійного, мовленнєвого, соціокультурного й мовного становлення та розвитку. Відбувається це за допомогою оволодіння циклом фахових і мовних дисциплін.

Позитивні зміни у сфері міжнародних правових відносин між Україною та іншими країнами відкривають реальні можливості для активних і продуктивних ділових й особистих контактів, що передбачають досконале володіння іноземною мовою (однією чи декількома). Саме тому оволодіння основними міжнародними мовами стає не лише показником рівня освіти та культури людини, але й запорукою успішної діяльності професіонала. Знання іноземної мови в цілому та наявність ключових компетенцій зокрема допомагають фахівцю орієнтуватись у сферах професійної діяльності, адаптуватися в колективі, знаходити порозуміння із закордонними партнерами, колегами, громадянами інших держав. А відсутність належного освітнього, культурного, морального кругозору обмежує можливості у спілкуванні, пізнанні навколишнього світу тощо.

Література:

1. Біленчук П.Д. Правова деонтологія / П.Д. Біленчук, С.С. Сливка. – К.: АТІКА, 1999. – 320 с.
2. Коваль Н.В. Введение в юридическую специальность (деонтологический аспект) / Н.В. Коваль: Курс лекций. – Донецк: Центр подготовки абитуриентов, 1998. – 192 с.
3. Коновалова В.О. Юридична психологія: Академічний курс: Підруч. [для студ. юрид. спец. вищ. навч. закл.] / Коновалова В.О., Шепітько В.Ю. – К.: Концерн «Видавничий Дім «Ін Юре», 2004. – 424 с.
4. Семиченко В.А. Психологія спілкування / В.А. Семиченко. – К.: «Магістр-S», 1998. – 152 с. Рос. мовою.
5. Le français dans le mond. Revue international et professeurs de français. – Paris: № 303, mars-avril, 1999. – P. 8-10.
6. Michèle Pendans. Les activités d'apprentissage en classe de langue. – Paris: Hachette, 1998.

В статье анализируются некоторые аспекты юридической деятельности, обосновывается роль иностранного языка в формировании профессионально-речевой компетентности будущего юриста.

The paper deals with the analysis of some aspects of law activity, groundation of foreign languages role in forming a lawyer professional communicative skills.

УДК 001.895:378.147 (045)

О.Г. Смілянець
м. Вінниця, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІЧНОЇ КІБЕРНЕТИКИ

Освіта покликана сприяти якнайповнішому задоволенню потреб кожної людини в сучасному світі, враховуючи постійні зміни у соціально-економічному житті на фоні процесів інформатизації, глобалізації, фундаменталізації та гуманізації; реалізації здібностей кожної людини та досягненню її власної життєвої мети упродовж життя. Тому питання перепідготовки та післядипломної освіти є нині актуальним.

Освіта є основою сучасного суспільства тому економічні, соціальні, духовні перетворення в Україні зумовлюють зміни і в освіті, в тому числі й у вищій професійній післядипломній освіті. Розвиток ринку праці, а також динаміка змін на ньому вимагає від

освітнянських закладів підготовку та перепідготовку фахівців з сучасними знаннями та вміннями, які вільно володіють теоретичними основами економічних знань, знаються на всіх аспектах застосування в практичній діяльності інноваційних технологій, мають навички поновлення та вдосконалення знань упродовж життя. Тобто були спроможними виховувати і професійно готувати творчих людей, які б виступали активними суб'єктами соціально-історичного процесу.

Як зазначає В. Кремінь, перед філософією освіти і педагогікою постають такі завдання, які вимагають інноваційного підходу і творчої, інноваційної культури мислення □1, с.6□.

Неперервність освіти на початку ХХІ століття зумовлює необхідність посилення ролі професійної післядипломної освіти як динамічної системи, що здійснює активний вплив на подальший розвиток економіки, забезпечує випереджувальну професійну підготовку і взаємозв'язок усіх видів і рівнів професійної освіти. Науково-технічний прогрес, широке запровадження наукоємних, інформаційних технологій вимагає значного підвищення якості професійної підготовки кваліфікованих робітників, її фундаменталізації та гнучкості. На цьому наголошено в Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти, затвердженій Міністерством освіти і науки України та АПН України 5 липня 2004 р. □2, с.18□.

Розвиток системи професійної післядипломної підготовки фахівців з економічної кібернетики ще не був предметом цілісного дослідження. Також професійна перепідготовка фахівців з економічної кібернетики та її удосконалення наразі не підкріплена теоретичним і методологічним осмисленням, не розглянуті тенденції та закономірності її еволюції.

Нині перепідготовку фахівців з економічної кібернетики здійснюють згідно з освітньо-професійною програмою перепідготовки спеціаліста напряму 0502 – «Економіка і підприємництво», яка розроблена науково-методичною комісією з напряму «Економіка і підприємництво» Міністерства освіти і науки України та Київським національним економічним університетом та затверджена наказом Міністерства освіти і науки України № 246 від 17 квітня 2003 р. Зазначений стандарт є обов'язковим для вищих навчальних закладів, що здійснюють перепідготовку фахівців даного профілю та призначений для цілей сертифікації спеціалістів, атестації випускників, ліцензування та акредитації спеціальностей у вищих навчальних закладах України. Цей стандарт встановлює: нормативний зміст навчання у вищих навчальних закладах, обсяги і рівень його засвоєння у процесі перепідготовки відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціаліста з напряму «Економіка і підприємництво»; перелік нормативних навчальних дисциплін; форми державної атестації; нормативний термін навчання □4, с.6-7□.

Педагогічна наука в Україні перебуває нині у пошуках оптимальних і перспективних напрямків розвитку демократичної, гуманістичної освіти на основах інформатизації, глобалізації суспільства України. У зв'язку з цим зростає потреба в аналізі та запровадженні найкращих надбань світової та вітчизняної наукової думки з проблем професійної підготовки фахівців.

Як зазначає А. Нісінчук □3, с.132-133□, педагогічно-інноваційна технологія – це такий процес організації навчально-пізнавальної діяльності у вищому навчальному закладі, в основі якого лежить розвиток інтелекту та творчих здібностей студента. Її самобутність, самоцінність, суб'єктивний досвід спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом професійної освіти. Розробляючи модель інноваційної технології управління у вузі, ми умовно виділяємо три основні види: інтенсивні освітні технології (соціально-педагогічна модель); психолого-інноваційні технології (предметно-дидактична модель); особистісно орієнтовані технології (психологічна модель).

Соціально-педагогічна модель післядипломної освіти фахівця допомагає реалізувати вимоги суспільства, в яких сформульоване соціальне замовлення – підготовка фахівця з наперед заданими якостями та рисами.

Предметно-дидактична модель інноваційної технології управління, її обґрунтування та дослідження традиційно пов'язані з організацією використання наукових знань у підготовці майбутнього фахівця з урахуванням змісту нормативних курсів, їх диференціації.

Психологічна модель інноваційної технології підготовки студента спочатку зводилась до визнання відмінностей у пізнавальних здібностях студентів, а тепер визначається як складне психологічне утворення, обумовлене генетичними, анатомо-фізіологічними, соціальними причинами та факторами і їх складній взаємодії та взаємообумовленості.

Необхідно підтримувати такі умови, коли потрібно виховувати фахівців інноваційного типу, затвердити концепцію освіти впродовж життя, яка б сприяла підтримці взаємовідношень між викладачами та студентами. Також потрібно заохочувати викладачів, щоб вони стали носіями інноваційних ідей і постійно поновлювали свої знання.

Розвиток інформаційного суспільства в Україні диктує потребу впровадження інноваційних технологій у післядипломну освітню галузь нашої держави, орієнтація інноваційних педагогічних технологій на особистість молодої людини для її перепідготовки з метою готовності «до активної високопрофесійної діяльності в різних галузях промислового, сільськогосподарського виробництва і сфери послуг» □2, с.17□.

Грунтовні перетворення в українському суспільстві зумовлені глобальним упровадженням інноваційних технологічних процесів та інформатизацією всіх ланок соціально-економічного життя. Саме глобальні процеси зумовлюють трансформації освітньої системи, у тому числі і післядипломної освіти в Україні.

«Нині в освітній простір активно вторгається транскультура. Це - нова сфера культурного розвитку за межами існуючих національних, расових і новітніх професійних культур. Це область поза існуванням, поза місцем знаходження, це свобода кожної людини жити на межі або за межами своєї «вродженої» культури» □1, с.7□. З цього погляду у рамках дослідження необхідно дослідити стан професійної підготовки фахівців з економічної кібернетики в країнах СНГ, Європи та Америки, узагальнити їх досвід, проаналізувати досягнення та недоліки, виділити відмінності від вітчизняної професійної підготовки фахівців з економічної кібернетики та виробити рекомендації для української педагогічної школи з урахуванням національних особливостей та українських досягнень у цій галузі.

Розв'язання наукової проблеми – удосконалення професійної перепідготовки фахівців з економічної кібернетики – потребує цілісного історично-педагогічного аналізу, розробки моделі фахівця з економічної кібернетики; визначення тенденцій розвитку даної проблеми; обґрунтування акмеологічних напрямів розвитку професійної підготовки у вищих навчальних закладах України.

Здійснюючи дослідження зазначеної проблеми, слід виходити з положення про те, що на різних історичних етапах розвитку нашої країни функціонували різні системи підготовки та перепідготовки фахівців з економічної кібернетики, які мали загальну мету. Водночас вони мали суттєві відмінності в змісті і структурі професійного навчання, організаційно-педагогічних формах, управлінні ними. Соціально-економічні умови та методологічні засади, нормативно-правова база їх функціонування на різних історичних етапах мали свою специфіку. Професійну перепідготовку фахівців з економічної кібернетики на різних етапах історичного розвитку нашої країни слід розглядати як цілісну складову педагогічну систему.

Система професійної перепідготовки фахівців з економічної кібернетики є складною, динамічною, імовірнісною системою, для вивчення якої необхідний оригінальний методологічний підхід, спроможний забезпечити визначення сутності цього явища та прогнозування його подальшого розвитку.

Дослідження професійної перепідготовки фахівців з економічної кібернетики вищих навчальних закладів характеризується системною цілісністю і процесуальною неперервністю в органічній єдності загального, особливого, індивідуального та специфічно-предметного. Як

загальне, така підготовка є складовою неперервної економічної освіти, зумовлюється галузевими стандартами вищої освіти України; конкретними історичними умовами розвитку науки, суспільства та економіки; враховує сучасні тенденції, вітчизняний і зарубіжний досвід ступеневої підготовки майбутніх економістів у вищій школі. Рівень особливого відображає специфіку підготовки з економічних, математичних і комп'ютерних дисциплін та необхідності їх поєднати в одній професії; освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста та магістра. Як індивідуальне така підготовка передбачає створення дієвих стимулів професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців шляхом запровадження сучасних педагогічних технологій.

До того ж, професійну перепідготовку фахівців з економічної кібернетики слід розглядати як відкриту систему з великою кількістю зв'язків як із зовнішнім середовищем, так і в середині системи між її підсистемами. Зв'язки із зовнішнім середовищем – це і соціально-економічний стан у державі, підготовка абітурієнтів у середній школі, вимоги підприємств до стану підготовки фахівців. Внутрішні зв'язки – це взаємозв'язки між усіма компонентами навчального процесу у вищій школі: викладачами та студентами, технічним забезпеченням навчальних закладів і вимогами до якості викладання предметів, навчально-методичним забезпеченням і вимогами до знань студентів і т. ін. Без детального ретроспективного аналізу розвитку цих зв'язків неможливо досконало вивчити процес становлення та розвитку і окреслити напрямки вдосконалення професійної підготовки фахівців з економічної кібернетики.

Аналіз педагогічних інноваційних технологій для підготовки фахівців з економічної кібернетики в різних навчальних закладах України дозволить удосконалити процес професійної освіти та надати рекомендації для поліпшення навчального процесу.

Інноваційні педагогічні технології при впровадженні у навчальний процес післядипломної освіти фахівців з економічної кібернетики повинні включати нові ідеї та можливості, коли навчальний процес вже перестає відповідати потребам молодих людей, суспільства вцілому, економіці та державі з однієї сторони, та впровадженню досягнень науки і техніки з іншої. Для впровадження інноваційних педагогічних технологій необхідна наявність комплексу організаційних, методичних і ресурсних умов, які б забезпечували генерацію ідей, проведення фундаментальних і пошукових досліджень. Сьогодні фахівці з економічної кібернетики на виробництві повинні виконувати інноваційні виробничі функції, впроваджувати інноваційні технологічні процеси, забезпечувати дифузії нововведень. Для цього їм необхідно здобувати нові знання, чому не в останню чергу сприяє післядипломна освіта. А для підготовки фахівців до інноваційної діяльності на виробництві, в економіці, вкрай необхідно впроваджувати інноваційні педагогічні технології у навчальний процес, щоб освіта була на передових позиціях у розвитку нашої держави.

Реалізацію інновацій у навчальний процес у вищому навчальному закладі здійснюють його професорсько-викладацький склад, працівники лабораторій та адміністрація. Саме від них залежить чи будуть реалізовані можливості інновацій.

Упровадження інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес підготовки фахівців з економічної кібернетики – це складна справа, яка має свої труднощі та недоліки, серед яких слід зазначити наступні □5, с.22□:

- Відсутність ефективної методики оцінювання інновації, що не дозволяє чітко визначити, чи є введенні інновації дійсно корисною справою чи це просто данина моді, перейнята у іноземного навчального закладу;
- Дефіцит прогностичних розробок щодо наслідків упровадження інноваційних технологічних технологій. Це призводить до того, що навчальний заклад не надає перевагу упровадженню інновації, щоб необґрунтовано не ризикувати;
- Недостатня координація структурних підрозділів при впровадженні інновацій;

– Не адаптованість іноземних інновацій (у тому числі і тих, що вводяться у зв'язку з упровадженням принципів Болонського процесу) до національних соціокультурних традицій.

Таким чином, в епоху глобалізації основою розвитку вищих навчальних закладів, які здійснюють післядипломну освіту фахівців з економічної кібернетики, повинна бути його самобутність, відмінні особливості, які стосуються не тільки номенклатури спеціальностей, дисциплін і моделей, за якими проводиться підготовка фахівців та інноваційних кадрів, вищому навчальному закладу потрібно постійно вдосконалювати та посилювати свою яскраву специфіку, щоб вона стала перевагою в конкуренції, основою його буття та вирішальною складовою в його подальшому розвитку. Саме впровадження самобутніх інноваційних технологій допоможе вищим навчальним закладам в епоху глобалізації розвиватися в умовах жорсткої конкуренції.

Література:

- 1.Кремінь В.Г. Інноваційне мислення в контексті трансформації особистості в сучасній цивілізації // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. К.-Вінниця, 2008. – С.3-8.
- 2.Ничкало Н.Г. Взаємозв'язок професійної освіти і навчання з ринком праці в інформаційно-технологічному суспільстві // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. К.-Вінниця, 2008. – С.17-23.
- 3.Нісінчук А.С. Педагогіка: Підручник. – К.: Атака, 2007. – 344 с.
- 4.Освітньо-професійна програма перепідготовки спеціаліста напряму 0501 – «Економіка і підприємництво» / Кол. авт. за заг. керівн. А.Ф. Павленка. – К.: КНЕУ, 2003. – 134 с.
- 5.Тарабаева В.Б. Причины конфликтов инновационного развития// Высшее образование сегодня // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 12, С.22-26.

У статті розглядаються значення та роль інноваційних педагогічних технологій у післядипломній освіті фахівців з економічної кібернетики. Виокремлені проблеми, які виникають перед викладачами вищих навчальних закладів в процесі перепідготовки фахівців з економічної кібернетики в процесі впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес.

Ключові слова: інновації, педагогічні технології, економічна кібернетика, післядипломна освіта.

В статье рассматривается значение и роль инновационных педагогических технологий в последипломном образовании специалистов по экономической кибернетике. Выделены проблемы, которые возникают у преподавателей высших учебных заведений в процессе переподготовки специалистов по экономической кибернетике в процессе внедрения инновационных педагогических технологий в учебный процесс.

Ключевые слова: инновации, педагогические технологии, экономическая кибернетика, последипломное образование.

In article value and a role of innovative pedagogical technologies in the ambassador degree education of experts on economic cybernetics is considered. Problems which arise at teachers of higher educational institutions during retraining experts on economic cybernetics during introduction of innovative pedagogical technologies in educational process are allocated.

Key words: innovations, pedagogical technologies, economic cybernetics, the ambassador degree education.

УДК 81.243

О.С. Сокирська
м. Київ, Україна

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Процеси європейської інтеграції, які охоплюють практично всі сфери нашого суспільства, мають відповідні прояви і в системі освіти. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, що вимагає модернізації освітньої діяльності в контексті просвітницьких реформ Болонського процесу.

Упровадження в діяльність навчального закладу інформаційних технологій нині є пріоритетним напрямком реалізації державної освітньої політики. У рамках виконання Закону України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» освітня галузь почала активно модернізувати процес професійної підготовки фахівців різних спеціальностей, впроваджуючи інформаційні і комунікаційні технології і засоби навчання [10, с.23].

Освіта в навчальному закладі не може не зазнавати змін, які диктує XIX ст. Вона мусить готувати молодих творчих лідерів. Необхідно навчити студента мислити, адже більшість проблем, що виникають у науці, культурі, мають відкритий характер і тому не мають однозначного і простого вирішення.

Нині неможливо уявити навчальний процес у вищій школі без використання інформаційних технологій і засобів навчання. Саме сучасні інформаційні технології зробили можливим доступ кожного фахівця до величезної кількості різних видів інформації. Але, щоб доступ до інформаційно-комп'ютерних ресурсів перетворився на володіння ними, студенти повинні здобути такі знання, уміння і навички з інформаційних технологій, які б стали гарантом найповнішої реалізації здібностей особистості та професійно-значущих якостей, підготовки майбутнього фахівця до життєдіяльності у відкритому інформаційному суспільстві [1, с.2].

Метою статті є дослідження впливу інформаційних технологій та інновацій в освіті на навчання студентів вищих навчальних закладів.

О. Кравчин зазначає, що впровадження в освіту інформаційних технологій сприяє підвищенню її якості [6, с.4].

Перехід від традиційних форм і методів навчання до інноваційних технологій у навчальному процесі вимагає вдосконалення самопідготовки викладача здатного до самореалізації в діяльності та самостійного інноваційного пошуку.

Важливою складовою інноваційної діяльності у процесі вивчення дисципліни є інформаційна культура, яка пов'язана не тільки з системою спеціальних знань, але й з особливостями стилю діяльності фахівця, його здатністю вести пошук, накопичувати та використовувати необхідну інформацію, що дозволяє вчасно реагувати на зміни в професійному середовищі і підтримувати високий фаховий рівень в умовах швидкого старіння знань.

Серед прийомів одержання нової інформації з середовища, яка опрацьовується студентами на заняттях виділяють роботу:

- з підручниками, довідниками, каталогами, опорними конспектами;
- з періодичними виданнями (робота з анотованими джерелами, проглядання журналів);
- з комп'ютером.

Застосування на заняттях інтерактивних технологій змінює звичну для студента ситуацію навчання, характер його діяльності, ставить його в іншу позицію: студент перестає бути пасивним приймачем знань, а стає активним учасником навчання [3, с.647].

Важлива роль у розширенні і поглибленні знань студентів, розвитку творчих здібностей належить спеціально організованій роботі в позааудиторний час.

Позааудиторна робота, яка використовується у педагогічній діяльності, має свої принципи:

- добровільний характер участі в ній;
- розвиток ініціативи і самодіяльності студентів (слід враховувати бажання студентів, їх пропозиції, щоб кожен із них виконував цікаву для себе роботу);
- розвиток винахідливості, творчості (під час занять перед студентами ставляться завдання пошукового характеру, приділяється особлива увага творчому підходу до справи);
- зв'язок з навчальною роботою (позааудиторна робота повинна бути логічним продовженням навчально-виховної роботи, яка здійснюється на заняттях);
- використання ігрових форм, цікавість, емоційність потребує широкого використання пізнавальних ігор, занять з комп'ютерами, проведення науково-дослідної роботи [11, с.134].

Аналіз наукової літератури та джерел Інтернет показав, що вже існує значна кількість досліджень щодо використання інформаційних технологій під час навчального процесу у вищій школі. А використання електронних підручників полегшує виконання завдань, які здобувають студенти для самостійного опрацювання. Дійсно, за допомогою інформаційних технологій практично реалізуються методологічні і теоретичні основи формування готовності до професійної діяльності фахівців різних галузей.

О. Лагутенко та С. Яшанов, зазначають, що студенти ВНЗ мають можливість використовувати широкий спектр засобів комунікацій обробки і збереження інформації: персональні компютери, Інтернет, кабельне і супутникове телебачення, мобільний зв'язок, тощо. Отже, традиційне навчання зазнає змін на всіх стадіях навчального процесу: підготовка курсів, проведення занять, виконання домашніх завдань, підготовка дипломних і магістерських робіт [7, с.51].

За допомогою використання електронних засобів стає можливим продемонструвати процеси або конкретні проблемні ситуації. Саме тут на допомогу приходять інформаційно-комунікаційні технології, які дають змогу студентам більш детально зрозуміти досліджувану проблемну ситуацію.

Професійна компетентність викладача ВНЗ щодо інформаційних технологій складає основну проблему, яка гальмує процес впровадження ІТ у систему освіти. У цьому процесі можна виділити два визначальних чинники: сформованість інформаційної компетенції викладача ВНЗ; розвиток здатності впроваджувати в навчальний процес ВНЗ інформаційні технології, тобто бути не тільки користувачем готових програмних продуктів, але більшою мірою виступати творцем, розробником власних навчально-методичних програмних засобів [9, с.2].

Як зазначають науковці Н. Морзе., О. Глазунова, використання інформаційних і дистанційних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу поступово вносить зміни в невід'ємні елементи традиційної системи освіти, замінюючи дошку і крейду на електронну дошку і комп'ютерні навчальні системи, книжкову бібліотеку на електронну, звичайну аудиторію на мультимедійну [8, с.3]. Застосування інформаційних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу потребує змін у методиці викладання всіх дисциплін.

Дослідник Н. Зінчук наголошує, що перед вищими навчальними закладами стоїть завдання допомогти студенту – майбутньому фахівцю з успішно оволодіти навичками з інформаційно-аналітичної діяльності, сформувати відповідний тип професійного мислення, розкрити шляхи подальшого вдосконалення своєї інформаційної компетентності [4, с.4].

Інформаційні технології розвиваються дуже динамічно, так само динамічно має розвиватися і методика їх використання в навчальному процесі. До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання належать Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники та підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання) [12, с.164].

Важливим фактором у впровадженні інформаційних технологій є створення мотивації (позитивної) до використання даного виду діяльності. Основні складові мотивації студентів доцільно розглядати, ґрунтуючись на підходах, розроблених Н. Зінчук [4, с.5]: ступінь усвідомлення студентами ціннісних сторін використання новітніх інформаційних технологій і особливостей їх практичного застосування; ставлення студентів до навчального процесу з використанням інформаційних технологій; бажання удосконалювати свою ІТ-компетентність.

В. Дивак зазначає, що демократизація освітньої діяльності вимагає адекватних змін і в роботі з підготовки професійних кадрів, а також пошуку і впровадження методик інноваційних технологій для формування нового покоління фахівців. Нині викладачі вищих навчальних закладів зустрічаються з певними труднощами в роботі: змінюються, розширюються їхні функції, ускладнюється їх роль. Саме тому процес усвідомлення цих процесів і адаптації до них вимагає терпіння і часу, а також – підготовки викладача, який є висококваліфікованим фахівцем у навчально-виховній роботі [2, с.4].

Використання інформаційних технологій може відбуватися різними способами, відповідно до потреб конкретного типу заняття, рівня володіння різними програмами та наявності сертифікованих програм у системі вищої освіти. Ці потреби можна класифікувати за такими критеріями: використання інформаційних технологій як у фронтальній, так і в груповій роботі; переважно фронтальні форми роботи; використання електронних підручників тільки як засобу самонавчання; використання окремих типів файлів (зображення, відео, аудіо, анімації) з електронних засобів навчального призначення, з дистанційних курсів, з певних матеріалів мережі Інтернет; створення власних занять через інтеграцію різних об'єктів у один формат – презентації, web-сторінки, конструктор занять, мається на увазі послуга, що надається в багатьох електронних засобах навчального призначення. Удосконалення персональних комп'ютерів дозволяє достатньо широко використовувати мультимедійні технології, які є сукупністю різних засобів навчання: текстів, графічних зображень, музики, відео і мультиплікації в інтерактивному режимі, тим самим розширюючи можливості вдосконалення навчально-виховного процесу. Вони розширюють можливості навчального середовища як різноманітними програмними засобами, так і методами розвитку креативності студентів [12, с.97].

Об'єктивні реалії розвитку нашого суспільства, рух України до світової спільноти вимагають підготовки фахівців із новим типом мислення, сучасними уявленнями про ділові стосунки, вмінням проявити психологічну стійкість в умовах жорстокої конкуренції.

Досвід розвинених країн світу свідчить, що в умовах ринкової економіки статус, функції фахівців змінюються, тому що ринок вимагає великої гнучкості, ділової активності, навіть жорстокості у відстоюванні своєї позиції та інтересів справи, якою займається фахівець. Завдання сучасного викладача - формувати у студента ці якості. Викладач повинен створити умови для того, щоб студенти свідомо навчалися обраній професії.

Професійна підготовка викладача повинна охоплювати не лише вміння передавати знання, а й здатність забезпечити студентів інформаційними ресурсами, допомогти виробити свою стратегію навчання, створити ефективну когнітивну технологію.

Світовий досвід свідчить, що ринок вимагає фахівців інтелектуально розвинених і духовно багатих, таких, що володіють високим рівнем знань, здатних самостійно приймати

найважливіші рішення, передбачити можливі наслідки своїх дій, як для себе особисто, так і для суспільства.

Викладач сучасного навчального закладу повинен за будь-яких умов намагатися виконати свій обов'язок і професійну місію: розвиватися самому, тим самим забезпечуючи можливості для розвитку інших – своїх студентів.

Отже, з проведеного дослідження впливу новітніх інформаційних технологій на формування майбутніх фахівців робимо висновок, що використання таких технологій у навчанні студентів вищих навчальних закладів активно сприятиме поетапному формуванню нових навичок, знань і вмінь.

Але ми не повинні забувати, що основне завдання освіти - не просто дати людині певну суму знань з тих чи інших дисциплін, а й виховати всебічно розвинену особистість.

Література:

1. Веб-сайт Київського національного лінгвістичного університету [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uniling.kiev.ua/Chairs/k_inform_ua – Назва з екрану.
2. Дивак В. В. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності директора школи [Електронний ресурс] / В. В. Дивак // Інформаційні технології і засоби навчання – 2007. – № 2. – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu-ua.net/em8/emg.html>.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Зінчук Н. А. Інформаційно-аналітична компетентність менеджера: значення у професійній управлінській діяльності та передумови формування у ВНЗ [Електронний ресурс] / Н. А. Зінчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – №3(7). – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu-ua.net/em7/emg.html>.
6. Кравчина О. Є. Інформатизація організаційно-управлінської діяльності в загальноосвітній школі [Електронний ресурс] / О. Є. Кравчина // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – №3(7). – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu-ua.net/em7/emg.html>.
7. Лагутенко О. Б. Сучасні впровадження програмно-методичного забезпечення у навчальний процес та управління вищим навчальним закладом освіти / О. Б. Лагутенко, С. М. Яшанов // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. – Випуск 11 : зб. наук. праць ; за ред. П. В. Дмитренка, В. Д. Сиротюка. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – С. 48–53.
8. Морзе Н. В. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / Н. В. Морзе, О. Г. Глазунова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – №2(6). – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu-ua.net/em6/emg.html>.
9. Науменко О. М. Деякі аспекти підготовки майбутніх учителів до використання засобів ІКТ в навчальній діяльності [Електронний ресурс] / О. М. Науменко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – №3(4). – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/ejournals/ITZN/em4/content/07nomaei.htm>.
10. Ніколаєнко С.М. Болонський процес і перспективи законодавчого врегулювання розвитку вищої освіти в Україні. - К.: Знання, 2005. – С. 57.
11. Хоменко М.П. Організація навчально-виховного процесу. Досвід роботи вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації. - К.: Навч.-метод. центр, 2006. - Вип. 7. - 225 с.
12. Зайчук В.О. та ін. Нові технології навчання: Наук.-метод. збірник. -К.: Науч.-метод. центр вищої освіти, 2005. - Вип. 40 - 279 с.

В статті проведено дослідження впливу інформаційних технологій та інновацій на формування професійної компетентності, нових знань та умінь у студентів вищих навчальних закладів.

Ключевые слова: професійна підготовка, інформаційні ресурси, інноваційні технології.

The article presents the research into the influence of information technologies and innovations on formation of professional competence, new skills and knowledges of students of institutes of higher education.

Keywords: vocational training, information resources, innovation technologies.

УДК 004.92:378
ББК 32.973.202+74.58

Л.В. Сторожук, Л.А. Стальченко
м. Вінниця, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ

Постановка проблеми. Особливістю часу, в якому ми живемо, є лавинне накопичення інформації та бурхливий розвиток нових прогресивних технологій. Відомо, що відбувається перехід до широкого впровадження інформаційних технологій, а насамперед комп'ютерів і програмного забезпечення в промисловість, керування, науку, медицину, торгівлю, банківську діяльність тощо. Вхідження нових інформаційних технологій у всі сфери життя призвело до того, що вміння працювати на комп'ютері стало необхідним атрибутом професійної діяльності будь-якого працівника та багато в чому визначає рівень його значущості в суспільстві.

Підготовка майбутніх учителів трудового навчання, технологій і креслення повинна враховувати сучасні вимоги до використання й застосування інформаційних технологій у різних галузях діяльності. У вищих навчальних закладах комп'ютерні технології мають сприяти послідовному формуванню нового покоління техно-інформаційного суспільства, тих, хто в найближчому майбутньому буде користуватися новими інформаційними технологіями (НІТ) як звичайним засобом для вирішення завдань у навчанні, в повсякденному житті та інших сферах діяльності людини.

У навчанні графічним дисциплінам НІТ стають ефективним інструментом, що полегшує засвоєння знань і робить цей процес цікавим, наочним, індивідуальним. У цьому може бути досягнута більша індивідуалізація навчального процесу, можливість визначення ступеню засвоєння матеріалу кожним студентом, що є складною проблемою навчально-виховного процесу.

Використання НІТ надає широких можливостей для істотного підвищення якості навчального процесу, підвищення рівня засвоєння нових знань і стимулює розвиток інтересу до навчання в цілому.

Аналіз попередніх досліджень. Упродовж останніх десятиліть у нашій країні активно вивчається проблема застосування нових інформаційних технологій у навчанні, зокрема у викладанні графічних дисциплін. Аналіз наукових досліджень В. Андрієвської, Р. Гуревича, О. Глазунової, О. Джеджули, С. Машбиця, І. Мархеля, В. Ткаченка, М. Юсупової та інших дає підстави для визначення необхідності застосування у навчальному процесі комп'ютерів та створення на цій основі досконалих комп'ютерних програм з метою надання студентам можливості формування професійної компетентності в цій галузі. Особлива увага приділяється використанню НІТ для формування графічних знань і розвитку графічних умінь учителів трудового навчання. Нині ця проблема поки що не розв'язана, тому є актуальною.

Мета даної роботи: дослідити та обґрунтувати доцільність упровадження НІТ у навчально-виховному процесі вищих педагогічних закладів освіти в процесі викладання графічних дисциплін, зокрема креслення.

Виклад основного матеріалу. Стрімкий розвиток науково-технічної галузі став основою глобального процесу інформатизації всіх сфер життя суспільства. Від рівня інформаційно-технологічного прогресу та його темпів залежить стан економіки, якість життя людини, національна безпека, роль країни у світовому співробітництві.

Рівень розвитку сучасних технологій у країні залежить у першу чергу, від інтелектуального потенціалу суспільства, а саме - від рівня освіти в країні. Якість і зміст освіти набуває пріоритетного значення. Відбувається інтенсивний процес інформатизації освіти. Усе більшого поширення набуває розробка та впровадження інформаційних

технологій у всіх ланках навчально-виховного процесу у ВНЗ. Слід зазначити, що інформаційні технології навчання активізують когнітивну діяльність студентів, звільняють викладача від рутинного контролю та консультування, розширюють можливість здійснювати індивідуальне навчання [2].

В останні роки в Україні інтенсивно досліджується необхідність застосування в навчальному процесі комп'ютерів та створення на цій основі досконалих комп'ютерних технологій навчання (О. Ващук, Ю. Горошко, М. Головань, Р. Гуревич, О. Джеджула, В. Дровозюк, М. Жалдак, О. Жильцов, Ю. Жук, І. Забара, М. Кадемія, В. Ключко, В. Лапінський, П. Маланюк, Ю. Машбиць, Н. Морзе, Л. Пенькова, Ю. Рамський, В. Сидоренко, Є. Смирнова, А. Фіньков, Т. Чепракова та ін.). Результати проведених досліджень дають підстави стверджувати про суттєвий вплив інформаційних технологій на організаційні форми, методи і результати навчання.

Одним із реальних шляхів підвищення якості знань студентів є впровадження в навчальний процес електронних навчальних систем. Проте використання електронних джерел інформації у процесі викладання графічних дисциплін недостатньо розвинуте в закладах освіти і потребує подальшого розвитку.

У діючих навчальних планах багатьох педагогічних закладів освіти мають місце дисципліни, успішне вивчення яких можливе лише на базі кваліфікованого володіння засобами комп'ютерної техніки. Характерними з цієї точки зору є навчальні дисципліни «Нарисна геометрія», «Креслення» і «Інженерна графіка». Саме у процесі їх вивчення виникає об'єктивна потреба забезпечувати сприйняття студентами навчального матеріалу на основі комп'ютерного моделювання просторових властивостей геометричних об'єктів на площині за допомогою комп'ютера.

Як відомо, засвоєння змісту графічних дисциплін ґрунтується на активних уявних просторових перетвореннях геометричних характеристик поверхонь просторових форм. Проблема розвитку просторових уявлень і просторового мислення – одна з найважливіших щодо викладання графічних дисциплін. Адже саме на основі уявних перетворень відбувається розв'язання більшості графічних задач з курсу нарисної геометрії. Вивчення дисциплін графічного циклу буде ефективним, якщо застосовувати автоматизований навчальний курс із використанням електронного навчально-методичного комплексу (ЕНМК).

Важливим аспектом використання комп'ютерних засобів, програмних продуктів і технічного оснащення у викладанні графічних дисциплін є автоматизація процесів конструювання, складання і читання креслень, розв'язання графічних задач. Тут комп'ютер виступає як засіб і знаряддя людської діяльності, застосування якого якісно змінить і розширить можливості пізнання, нагромадження й застосування знань. Так автоматизований навчальний курс «Нарисна геометрія і креслення», переорієнтований на нові інформаційні технології з використанням персонального комп'ютера, стає могутнім універсальним середовищем навчання автоматизації виконання графічних робіт.

Створення навчальних програм і навчально-методичних комплексів у вищих закладах освіти з застосуванням комп'ютерної техніки є одним із ефективних шляхів інтенсифікації навчального процесу, дає змогу організувати активну роботу студентів відповідно до особливостей і можливостей кожного, а також сприятиме залагодженню суперечностей між зростаючим обсягом знань та існуючими термінами навчання. У зв'язку з неможливістю розширення меж навчального процесу дієвим засобом модернізації його є застосування комп'ютерів.

Автоматизований навчальний курс становить олюднену машинну систему, що здійснює діалогову форму спілкування студентів із персональним комп'ютером з метою одержання навчальної інформації. У цьому може бути досягнута можливість засвоєння матеріалу в діалозі з ПК (у режимі самоконтролю на рівні відтворення); можливість самостійного покрокового відпрацювання навчального матеріалу в будь-який позааудиторний час (з

етапною корекцією знань студентів, розгорнутим коментарем цієї діяльності та рекомендаціями щодо самоосвіти).

У процесі взаємодії розробника конструкторської документації з комп'ютером розрізняють три рівні роботи: пасивний (бездіалоговий), інтерактивний (діалоговий) і змішаний (пасивно-активний) [4].

Робота в пасивному режимі забезпечує формування та виведення графічних зображень лише в автоматичному режимі за допомогою пакету прикладних програм.

Під час роботи в інтерактивному або діалоговому режимах формування зображення здійснюється в процесі оперативної взаємодії – діалогу розробника з комп'ютером. Це дає можливість оперативного створення та редагування геометричного зображення об'єкта.

Розробка креслення ґрунтується на виконанні різноманітних геометричних побудов, проведенні різноманітних ліній, що складаються з відрізків прямих, дуг кіл, парабол, еліпсів тощо. Ці лінії можуть бути різного типу – суцільні, штрихові, штрихпунктирні тощо. Креслення деталі є сукупністю зображень найпростіших геометричних фігур, що є складовими частинами форми цієї деталі.

Успішність формування графічних зображень залежить як від графічних пристроїв, так і від можливостей графічних систем. Графічно орієнтоване комп'ютерне забезпечення, а саме програми GRAFIX I CATIA, Color DRAW, AutoCAD, Archi CAD, КОМПАС тощо, відрізняються одна від іншої орієнтацією на ті чи інші геометричні побудови, способами роботи з зображеннями, прийомами ведення діалогу з комп'ютером.

Ми вважаємо, що система КОМПАС має переваги над іншими, оскільки зорієнтована на розв'язання прикладних проблем інженерної графіки та технічного креслення, на вимоги вітчизняних стандартів [1]. Завдяки дружньому інтерфейсу, що забезпечує швидке навчання роботі з системою, вона одержала популярність серед користувачів. Система тривимірного твердотілого моделювання КОМПАС-3D призначена для створення тривимірних асоціативних моделей окремих деталей і складальних одиниць, що складаються з окремих конструктивних елементів. Параметрична технологія дозволяє швидко одержувати модулі типових виробів на основі спроектованих прототипів. Чисельні сервісні функції полегшують вирішення допоміжних завдань проектування та обслуговування виробництва. Головним завданням, що вирішується системою, є моделювання виробів з метою істотного скорочення періоду проектування і прискореного їх запуску у виробництво. Графічний редактор «КОМПАС-ГРАФІК» має можливості використання в різних галузях промисловості. Він успішно використовується в машинобудівному проектуванні, під час виконання проектно-будівельних робіт, у автоматизації конструкторських проектів, складанні різних планів і схем, а також для виконання графічних робіт студентами ВНЗ.

У одній із останніх версій - КОМПАС-ГРАФІК можливими є будь-які геометричні побудови на площині, використання локальної системи координат і різномасштабної сітки, забезпечується виклик прив'язок до об'єктів, вимірювання геометричних параметрів на кресленні, реалізована простановка всіх видів розмірів, автоматизовано виставлення граничних відхилень (допусків), підбір квалітетів за заданими граничними відхиленнями. Серед елементів оформлення креслення – всі види шорсткості, лінії виносів, позначення бази та відхилення форм, ліній розрізу та перерізу, стрілки напряму погляду.

Користувач, з одного боку, забезпечується всіма необхідними інструментами для швидкого редагування: паралельне перенесення зображення фігури, обертання, масштабування, стиснення, розтягування, видалення, викреслювання фігури, що є симетричною до даної. За допомогою системи можна виконувати на кресленні надписи, технічні вимоги тощо. З іншого боку, можливим є збереження типових фрагментів креслення та їхнє використання в інших кресленнях, підтримується переміщення об'єктів через буфер обміну.

Система має обширну бібліотеку типових параметричних зображень. Наприклад, машинобудівний розділ, що містить підрозділ конструктивних елементів деталей і підрозділ стандартних кріпильних деталей (болти, гвинти, гайки, шайби, пружини) тощо; бібліотека проектування тіл обертання; проектування циліндричних гвинтових пружин, що містить перевірочні розрахунки пружин на розтяг та стиснення тощо [1].

Графічний редактор надає користувачеві значні можливості щодо формування графічного зображення та його редагування. Ефективність використання графічного редактора як основної частини комп'ютерної графіки в процесі проектування забезпечується наявністю автоматичного виконання графічних функцій, серед яких основними є:

- функції побудови (проведення відрізків прямих, кіл та їхніх дуг, кривих за заданими умовами, багатокутників тощо);
- функції перетворення (зсув, поворот, зміна масштабу);
- функції обчислення (довжин, об'ємів, периметрів);
- функції редагування (видалення, вставки тощо);
- функції виведення (виведення креслення до друку).

Кожний об'єкт зберігається як єдине ціле, а не як розрізнений набір відрізків і символів [1].

До таких об'єктів належать і основний напис, що автоматично розташовується на створеному аркуші креслення або текстовому документі, система надає можливість напівавтоматичного його заповнення.

У процесі розробки креслення часто доводиться вимірювати відстані або кути між побудованими елементами креслення, довжину елемента, його площу. Це легко зробити за допомогою спеціальних команд на панелі інструментів *вимірювання*.

КОМПАС-ГРАФІК дозволяє виконувати розрахунки маси, об'єму деталі, визначати координати центру мас, моментів, що необхідні в проектуванні та конструюванні механізмів. Під час розрахунку об'ємних тіл значення густини матеріалу вибирається у довідниковій базі або вводиться з клавіатури. Усі розрахунки виконуються в поточній або спеціально призначеній системі координат.

За допомогою комп'ютерних технологій можна продемонструвати кінематичні способи утворення поверхонь як в ортогональних проекціях, так і в аксонометрії зі зміною параметрів визначника поверхні. Презентуються фрагменти технологічних процесів формоутворення поверхонь і різних елементів деталі. Застосування кольору підвищує наочність зображень, дозволяє одночасно відобразити різні фрагменти деталей, шари або перерізи.

Авторами пропонуються навчальні програми для використання в комп'ютерних класах, що поділені на 2 етапи:

- 1) засвоєння теоретичного матеріалу;
- 2) використання теоретичних знань для розв'язання практичних завдань.

На першому етапі головною дійовою особою є викладач, а традиційними інструментами в процесі передачі знань є дошка і крейда, тому швидкість передачі інформації невисока. У цьому випадку допоміжним вирішенням є використання демонстраційного устаткування, як звичного проекційного пристрою для роботи зі слайдами або прозорими плівками, так пристроїв, що дозволяють або проектувати зображення з комп'ютера на екран, або виводити зображення з комп'ютера на телевізор з більшою діагоналлю [6].

Таке устаткування дає можливість не лише наочно пояснити теорію, але й показати практичне її втілення у вигляді навчальної комп'ютерної програми, що сприяє збільшенню швидкості інформаційного потоку в системі «викладач - студент» й істотному підвищенню ґрунтовності засвоєння.

На другому етапі викладачеві відводиться роль спостерігача і консультанта, під час якого відбувається спостереження за ходом роботи студентів, за необхідності – оперативне

втручання. Під час роботи обидві сторони можуть обмінюватися один із одним повідомленнями, а за наявності засобів мультимедіа, таких, як відеокамера, мікрофон і навушники – вести діалог.

Дещо складнішим у методичному плані є питання спільного вивчення креслення й графічної системи, за допомогою якої можуть бути виконані електронні креслення, наприклад, КОМПАС. У педагогічній науці немає поки що обґрунтованої відповіді на запитання: після засвоєння яких розділів курсу креслення бажано розпочинати вивчення систем електронного виконання креслень? Як забезпечити самостійне виконання креслень студентами, тоді як система може зробити це за них?

Більшість науковців вважають, що передчасне виконання креслень за допомогою твердотілого моделювання, коли спочатку створюється тривимірна модель, а потім програмно одержують комплексне креслення виробу, може згубно позначитися на формуванні проєкційних навичок студентів, без яких подальше навчання як кресленню, так і роботі в КОМПАСі є безглуздом і неможливим [6].

Можливі різні варіанти сумісного вивчення предмету «Креслення» і системи КОМПАС:

1) послідовне вивчення цих дисциплін. Зокрема, спочатку вивчається креслення, потім робота з пакетом КОМПАС і на базі цих знань виконуються креслення на комп'ютері;

2) паралельне вивчення креслення і роботи з системою КОМПАС, тобто вивчення обох предметів відбувається спільно. За такої організації навчального процесу корисним є виконання одного й того ж креслення спочатку традиційними засобами виконання побудов, а потім на комп'ютері, але в жодному випадку не навпаки;

3) проміжний варіант: спільне вивчення креслення і графічної системи проводиться лише після успішного формування проєкційних навичок.

Ми віддаємо перевагу третьому варіанту, тобто спільне вивчення ручних і комп'ютерних методів виконання креслень доцільно розпочинати після засвоєння проєкційного креслення й отримання навичок виконання креслень вручну, коли вивчені такі теми:

- 1) Техніка виконання креслень і правила їх виконання;
- 2) Креслення в системі прямокутних проєкцій;
- 3) Аксонометричні проєкції. Технічний малюнок;
- 4) Читання й виконання креслень;
- 5) Ескізи.

Висновки. Отже, розглядаючи загальне застосування НІТ у викладанні графічних дисциплін, зазначимо, що комп'ютер може бути корисний при вивченні таких тем:

- аналіз форми деталі;
- нанесення розмірів на робочих кресленнях деталей;
- демонстрація об'ємної форми деталі.

При вивченні аналізу форми деталі комп'ютер є не лише корисним, але й необхідним: на екрані монітору студенти зможуть поділити деталь на окремі геометричні тіла. Якщо виникнуть ускладнення, то викладач за допомогою програми може продемонструвати виконання подібного завдання.

Для правильної простановки розмірів деталі аналіз форми – одна з основних дій, тому комп'ютер тут використовується аналогічно попередньому випадку.

Корисним буде комп'ютер тим студентам, яким важко за кресленням деталі уявити її форму, наприклад, у виконанні графічної роботи «Побудова третього вигляду за двома заданими». Таким студентам зазвичай рекомендується виконати модель деталі з пластиліну або іншого матеріалу. За наявності CD-диска в цьому немає необхідності – студент зможе вивчити об'ємне зображення деталі, розміщене на компакт-диску, розглянути його

зображення з різних сторін з поворотом. Потім третій вигляд викреслюється самостійно, без допомоги комп'ютера.

Зазначимо, що на сучасному етапі процесу інформатизації навчання графічним дисциплінам виявлено цілу низку проблем, найбільш актуальними з яких, на наш погляд, є:

- відсутність системи методичної підтримки і методичних посібників, методичного супроводу, дидактичної обґрунтованості електронних мультимедійних курсів з креслення;
- недостатня кількість оснащених комп'ютерних класів;
- відсутність необхідних ТЗН у школах, що могли б використовуватись студентами під час проходження педагогічної практики в процесі викладання графічних дисциплін.

Література:

1. Богуславский А.А. Учимся моделировать и проектировать на компьютере / А.А. Богуславский, И.Ю. Щеглова. – Коломна, 2009
2. Гуревич Р.С. Информационно-коммуникационные технологии в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник [для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти] / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія. – Вінниця: ООО «Планер», 2005 – 366 с.
3. Джеджула О.М. Використання комп'ютерних графічних систем в процесі створення креслення / О.М. Джеджула // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 3 / Редкол. : І.А. Зязюн та ін.. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця 2003 – С 319-327
4. Сидоренко В.К. Застосування нових інформаційних технологій у графічній підготовці студентів вищих навчальних закладів / В.К. Сидоренко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 3 / Редкол. : І.А. Зязюн та ін.. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця 2003 – С 405-411
5. Стрельников В.Ю. Педагогические основы обеспечения личностного и профессионального развития студентов средствами инновационных технологий обучения / В.Ю. Стрельников – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2002. – Кн. 2. – 230 с.
6. Зеленко Г.Н. Методические особенности применения САПР «КОМПАС» на уроках черчения [Электронный журнал] // Синергетика образования – 2007-2008 г. http://www.sinobr.ru/artcls/all_23.html
7. Grzegorz Kiedrowicz. Teoria i praktyka informatycznego przygotowania nauczycieli: monografie / Grzegorz Kiedrowicz. – Radom, 2000 – 427 s.

В даній статті обґрунтовано доцільність упровадження нових інформаційних технологій у навчально-виховному процесі ВНЗ. Наведено можливості щодо спільного вивчення креслення і графічних систем. Розглянуто функціональні можливості графічного редактора «КОМПАС-ГРАФІК».

Ключові слова: графічні дисципліни, нові інформаційні технології, графічний редактор «КОМПАС-ГРАФІК».

В данной статье обосновано внедрение новых информационных технологий в учебно-воспитательный процесс ВУЗ. Приведены возможности совместного изучения черчения и графических систем. Рассмотрены функциональные возможности графического редактора «КОМПАС-ГРАФИК».

Ключевые слова: графические дисциплины, новые информационные технологии, графический редактор «КОМПАС-ГРАФИК».

This article is about using the new information technologies for the education process in the universities. We give the examples of the common studying of the drawing and the graphic systems. We told about the functional possibilities of the graphic editor of the «Compass - graphic».

Key words: graphic discipline, new information technologies, the graphic editor of the « Compass-graphic».

УДК 378.14

Л.З. Тархан
г. Симферополь, АР Крым, Украина

ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Производственное обучение является одним из основных составляемых учебного процесса в профессионально-технических и инженерно-педагогических учебных заведениях. Производственному обучению как составной части учебного процесса в профессиональном учебном заведении полностью свойственны все основные характеристики процесса обучения. Вместе с тем, производственное обучение имеет свои особенности, определяющие специфику подходов к определению его целей, содержания, форм и методов. Они обуславливают специфику средств его осуществления.

Во-первых, для процесса производственного обучения приоритетным является формирование профессиональных умений и навыков обучающихся перед формированием профессиональных знаний, развивающих профессиональную компетентность будущих специалистов.

Во-вторых, производительный труд обучающихся – основное средство производственного обучения, которое является не самоцелью, но без него производственное обучение студентов не возможно. Необходимость самостоятельного принятия решений в разнообразных производственных ситуациях объективно определяет высокие требования к уровню познавательной и учебно-производственной активности обучающихся. Это в свою очередь влияет на определение содержания и структуры педагогической технологии производственного обучения.

В-третьих, тесная взаимосвязь теории и практики определяет необходимость координации изучения специальных дисциплин и производственного обучения, осуществления междисциплинарных связей в деятельности мастеров, инструкторов и преподавателей спецдисциплин.

В-четвертых, особое учебное значение имеет материально-техническое оснащение учебного процесса. Специфическими средствами осуществления процесса производственного обучения, наряду с дидактическими средствами, являются оборудование, инструменты, контрольно-измерительные средства, приспособления, средства связи и коммуникаций, технико-технологическая документация.

Как известно, все эти особенности процесса производственного обучения в значительной степени определяют его технологию.

Об актуальности научной организации и обеспечения производственного обучения профессионального образования свидетельствует ряд исследований ученых (А. Елистратов, М. Горчакова-Сибирская, Г. Жуков, И. Кузьмин, О. Куракса, Г. Кругликов, В. Лозовецкая, Н. Ничкало, Л. Семушина, В. Скакун, Н. Фомин, Ю. Якуба, Н. Ярошенко и др.).

При каких же условиях формируется профессионально-практическая компетентность будущих специалистов в процессе производственного обучения?

В силу того, что инженер-педагог должен обладать определенными знаниями, умениями и навыками в производственно-технической области, профессионально значимыми личностными качествами, быть специалистом-производителем достаточно высокой квалификации, иметь рабочий разряд, превышающий разряд, присваиваемый выпускникам профессионально-технической школы, его квалификационной

характеристикой предусмотрено в достаточно глубокой степени овладение знаниями и навыками практической работы по избранной специальности.

В практике инженерно-педагогических высших учебных заведений сложилось так, что на первом и втором курсе в течение четырех семестров, значительную долю учебного времени студенты изучают *производственное обучение* в учебной лаборатории вуза, максимально приближенной к естественным производственным условиям. Цель прохождения производственного обучения – получить рабочую квалификацию по профилю подготовки, т. е. освоить способы и приемы выполнения конструкторско-технологических операций изготовления изделия.

Согласно действующих и модельных учебных планов, производственное обучение – обязательная составная часть содержания профессионального обучения, практическая профессиональная подготовка обучающихся к определенному виду производительного труда по профессии. При этом производственное обучение – это планомерно организованный процесс совместной деятельности преподавателя-мастера (преподавателя-инструктора) и студентов, направленный на овладение обучающимися профессиональными знаниями, умениями и навыками, соответствующими современному уровню техники и технологии производства, высокому уровню компетентности по избранной профессии. Комплекс этих занятий предусматривает изучение производственного процесса и получение практических умений, навыков по изготовлению продукции, изделий, формированию профессионального мастерства.

Исходя из понимания обучения на компетентностно-деятельностной основе, как и в других его видах, в производственном обучении различают две стороны этого процесса:

- деятельность обучающегося: процесс овладения им знаниями, навыками и умениями, опытом, т. е. учение;
- деятельность преподавателя-мастера: процесс организации и управления познавательной и практической деятельностью обучающегося (преподавание, инструктирование).

Отсюда следует, что главной целью производственного обучения является формирование у обучающихся практических основ конкретной профессии или специальности. Оно проводится на основе соединения обучения с производительным трудом обучающихся, что предъявляет особые требования к подбору учебно-производственных работ и к материально-технической базе производственного обучения. Для устойчивости взаимосвязей дидактических целей производственного обучения, заключающихся в постоянном и постепенном повышении сложности операциональных действий, нужно уметь представить конечный результат, уяснить какими знаниями, умениями и навыками должны обогатиться обучающиеся в ходе занятия, какие качества личности могут быть сформированы вследствие направленного педагогического воздействия. Эту связь можно представить в следующей последовательности: отработка правильности и точности трудовых действий (координация движений, сноровка, соблюдение технических требований к выполнению, к качеству работы и т. п.) → достижение определенной скорости выполнения трудовых действий (темп, ритм, производительность труда) → формирование профессиональной самостоятельности → формирование творческого отношения к труду.

Ведущим методом производственного обучения выступают упражнения обучающихся, особое значение приобретает показ трудовых приемов, использование учебной и производственной документации. Процесс производственного обучения, как утверждает Ю.А. Якуба, происходит на основе тесной связи теории и практики в учебном процессе, определяющейся как диалектический принцип, использующийся в качестве определения конкретных связей между теоретическими знаниями и практикой в самом широком понимании этого слова [3]. Практические умения и навыки формируются на основе знаний, которые в ходе их применения совершенствуются, расширяются, углубляются.

Специфические особенности производственного обучения в инженерно-педагогическом образовании выражаются в том, что оно должно проходить в условиях, смоделированных или максимально приближенных к реальной обстановке соответствующего производства, для которого осуществляется подготовка как квалифицированных рабочих, так и специалистов. Одной из специфических черт производственного обучения является изучение непосредственно процесса производства, трудовой деятельности. Устойчивая связь производственного обучения с производством и является специфической особенностью, определяющей различие теоретического и производственного обучения. При этом согласно справочнику мастера производственного обучения производство выступает как комплексное явление по отношению к отдельным техническим наукам [1, с. 184].

Для овладения рабочей специальностью необходимо четкое и продуманное построение системы производственного обучения в учебном процессе. Отметим, что в реальных условиях профессиональной подготовки инженеров-педагогов определенных профессий в период производственного обучения на разных его этапах используются несколько педагогических (дидактических) систем.

Как поясняет справочник мастера производственного обучения, «система производственного обучения» – это объективное единство содержания, его структурирования (расчленения) и последовательности изучения, а также форм, методов и дидактических средств. То есть, технология обучения, которая при соответствующей помощи и руководстве со стороны мастера обеспечивает обучающимся последовательное оптимальное овладение рабочими приемами, трудовыми операциями, комплексом трудовых операций и видами работ, характерными для данной профессии [1, с. 186].

Исходя из этого можно утверждать, что система производственного обучения устанавливает последовательность изучения учебного материала, определяет направление, в котором происходит формирование навыков и умений обучающихся, опыта их деятельности, развиваются способности.

В настоящее время существует множество систем производственного обучения, которые исторически развивались и изменялись вместе с развитием конкретного производства и профессионального обучения. Единой и универсальной, пригодной для каждой профессии системы производственного обучения нет, каждая система имеет отличительные особенности в содержании и организации. Уровень развития техники, технологии и разделения труда, изменение и совершенствование действующих, обусловленные развитием производства и профессионального образования порождал новые системы производственного обучения. Поэтому выбор системы производственного обучения зависит от следующих основных факторов:

- уровня развития производства;
- основных, общих для всех профессий и образовательных учреждений принципов обучения (образовательный и развивающий характер производственного обучения, связь теории и практики и т. д.);
- особенностей рабочих профессий.

В Крымском инженерно-педагогическом университете при подготовке студентов специальности «Профессиональное образование» производственное обучение согласно учебному плану изучается в производственных лабораториях на первом (1 и 2 семестр) и втором (3 и 4 семестр) курсах. Как было отмечено ранее, система производственного обучения строится в зависимости от организационной формы производства профиля обучения.

Так, например, в процессе обучения специальностям швейного производства одежды наиболее распространена и общепринята операционно-комплексная система. Основной задачей этой системы является обеспечение последовательного овладения

производственными навыками, умениями, профессиональным опытом, мастерством. Достоинство этой системы в том, что трудовой процесс швейного производства одежды позволяет выделить из него операции для изучения, расположить их в определенной последовательности переноса навыков, соединить различные операции сначала в простой комплекс (ручные операции объединяются с машинными, машинные с влажно-тепловыми и т. д.). Далее выполняются сложные комплексные работы: изготавливаются детали и узлы швейных изделий (прорезные и накладные карманы, обработка кокеток, воротников и т. д.), а затем полностью сборка изделия (юбка, брюки, жакет, платье и др.). Учебная программа строится по аналогии.

Производственное обучение занимает в профессиональном обучении одно из центральных мест. Основным преимуществом этого метода обучения является реальная возможность показать обучающимся их собственную заинтересованность в умениях, которые они приобретают и которые могут стать им необходимыми в последующей жизнедеятельности. Такое обоснование построено на том, что для самого производственного обучения проблема, взятая из реальной жизни, хорошо знакома студентам и которая может стать значимой для них.

Производственным обучением обеспечивается подготовка к изучению как гуманитарных (история Украины, валеология, религиоведение, философия, иностранные языки и т. д.), так и фундаментальных и общетехнических (высшая математика, физика, химия, инженерная и компьютерная графика и т. д.) дисциплин. Оно является базой для специальных дисциплин (конструирование одежды, технология швейных изделий, композиция костюма, моделирование одежды), изучаемых на 3, 4 и 5 курсах.

В условиях первого курса характерен вводный и подготовительный периоды, которые играют важную роль в производственном обучении, так как в это время закладывается основной фундамент знаний, первоначальных умений и навыков. Как показывает практика, во время подготовительного периода идет освоение операционных тем, где у студентов формируются первоначальные умения и навыки в осуществлении движений, приемов работы при выполнении ручных, машинных и влажно-тепловых работ методом упражнений. Важно отметить, что готовность к деятельности формируется в процессе этой деятельности, которая вначале у студентов весьма несовершенна.

В итоге все приемы, которыми овладевают студенты в процессе производственного обучения, можно разделить на репродуктивные и продуктивные. Из этого следует, что для подготовительного периода характерны задачи и задания конвергентного типа, выполнение деятельности по заданному образцу, то есть деятельности репродуктивного типа, так как студенты повторяют действия мастера по шаблону, что позволяет студентам создать прочный фундамент, накопить достаточный массив знаний для осуществления творческой деятельности.

В условиях же второго курса, в период овладения трудовыми умениями и навыками, студенты осваивают изготовление швейных изделий, где закрепляют знания, навыки и умения, полученные в течение первого курса в подготовительном периоде, изучают различные варианты технологической последовательности изготовления изделий, приобретают навыки изготовления деталей и узлов одежды различными способами. Данный этап характеризуется более высокой точностью, наращиванием скоростных навыков, постепенной выработкой профессиональных умений. На втором курсе характерно применение активных методов обучения, переход к деятельности продуктивного типа, студенты выполняют отдельные детали и узлы изделия не по шаблонам, выполненным ими на первом курсе, а с внесением элементов творчества. Например, возможны изменения контура детали, метода обработки, декора изделия. Отметим что, создавая новое изделие, студенты делают открытия для себя. И очень важно, чтобы эти открытия они делали сами. В каждом, даже самом маленьком, открытии, которое делают для себя студенты, овладевая техническими знаниями (конструкторскими, технологическими и др.), содержатся элементы

творчества, без накопления которых невозможны последующие более серьезные творческие решения, связанные с воображением, анализом, расчетами. То есть для продуктивной деятельности характерно использование оригинальных способов комбинирования и интегрирования полученных ранее знаний, умений и навыков, применение различных методов и приемов в поисках творческих путей решения поставленной задачи. В производственном обучении техническое творчество носит характер технического моделирования, когда изменению подвергается внешний вид изделия. Например, моделирование силуэта, покроя, степени прилегания на различных участках фигуры, декоративно-конструктивных элементов, членение поверхности и т. д.

В условиях производственного обучения создается система профессионально-педагогических умений, навыков, их формирование по выбранной специальности, о чем свидетельствует овладение студентами необходимым опытом, профессиональным мастерством. Также формируются базовые компетентности, воображение, пространственное видение предметов труда, что способствует дальнейшему успешному усвоению таких специальных дисциплин, как технология швейных изделий, материаловедение, конструирование одежды, проектирование производства, изучаемых студентами на третьем и четвертом курсах.

Большое значение приобретает обучение не только операционно-техническим навыкам, но и решение мыслительных задач, возникающих в процессе труда, заинтересованность, качество самоконтроля, активность, развитие способностей обучающихся. То есть, производственное обучение предусматривает системный подход к его организации.

Под системой производственного обучения мы понимаем объективное единство содержания, форм, методов и дидактических средств профессиональной подготовки, которое обеспечивает обучающимся последовательное овладение рабочими приемами, трудовыми операциями, видами работ, характерными для данной профессии [2, с. 146].

Конструирование содержания производственного обучения может осуществляться на модульных принципах. Содержание производственного обучения моделируется как система взаимосвязанных модулей, модульных единиц, модульных элементов и мельчайших дискретных единиц содержания обучения (рис.1.).

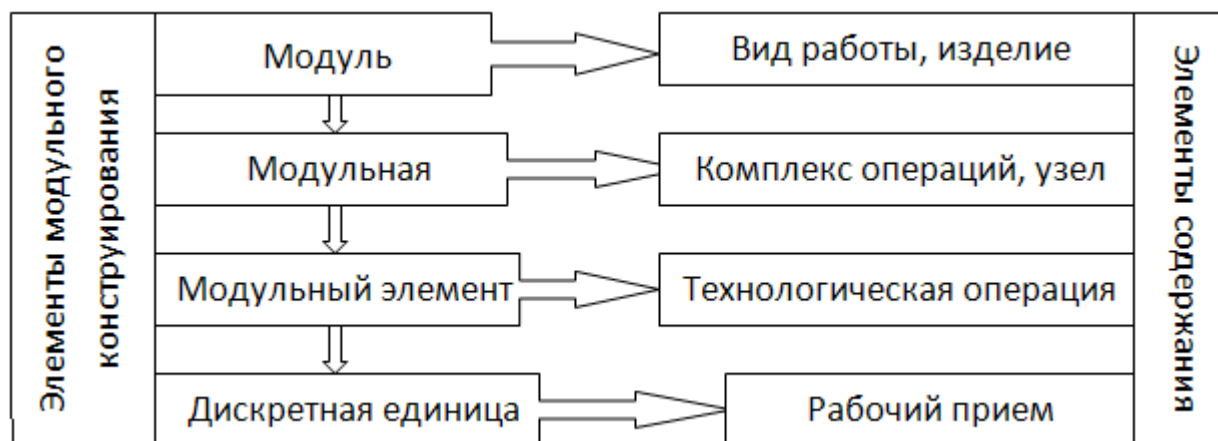


Рис.1. Модель модуля производственного обучения

При этом повышение качества практической подготовки будущих инженеров-педагогов предполагает наличие не только необходимого материально-технического оснащения производственных лабораторий, но и надлежащего информационного, учебно-методического и научного обеспечения.

Таким образом, процесс производственного обучения требует систематического обновления информационного обеспечения, которое вытекает из постоянных изменений в технике и технологии промышленных производств, средствах труда, применения инновационных технологий изготовления изделий, новых материалов и методов их обработки. При этом важен компетентностный (системный) подход к учебно-методическому обеспечению производственного обучения, созданию и применению системы средств обучения с учетом их дидактических функций и областей применения.

Перспективами дальнейших исследований является комплексное учебно-методическое обеспечение производственного обучения на основе компетентностно-деятельностного подхода, которое позволит развитие компетентностных конструктов в формировании профессионально-компетентного инженера-педагога.

Литература:

- 1.Справочник мастера производственного обучения: учебное пособие / [Ю.А. Якуба, А.В. Елистратов, О.Ю. Куракса, С.В. Куракса]; под ред. Ю.А. Якубы. – [3-е изд., доп.]. – М.: Академия, 2003. – 352 с.
- 2.Тархан Л.З. Творчі підходи на заняттях виробничого навчання до діяльності студентів швейного профілю // Педагогічний альманах: [збірник наукових праць] / Л.З. Тархан, С.А. Умерова. – Київ-Херсон: Південноукраїнський регіональний ін-т післядипломної освіти педагогічних кадрів, 2006. – С. 145-149. – (Вип. 1).
- 3.Якуба Ю.А. Взаимосвязь теории и практики в учебном процессе СПТУ / Юрий Андреевич Якуба. – М.: Высш. шк., 1985. – 36 с.

В статье рассматриваются особенности, определяющие специфику подходов к определению целей, содержания, форм и методов производственного обучения, средства его осуществления.

Ключевые слова: профессиональное образование, производственное обучение, профессиональная компетентность, материально-техническое оснащение, творческая деятельность, технологическая последовательность.

У статті розглядаються особливості, що визначають специфіку підходів до визначення цілей, змісту, форм і методів виробничого навчання, засобу його здійснення.

Ключові слова: професійна освіта, виробниче навчання, професійна компетентність, матеріально-технічне оснащення, творча діяльність, технологічна послідовність.

Features, determining the specific of going near determination of aims, maintenance, forms and methods of the production teaching, mean of his realization, are examined in the article.

Keywords: trade education, production teaching, professional competence, material and technical equipment, creative activity, technological sequence.

УДК 159.9.018.7

ББК 74.202.4

O.V. Tychinska
Khmelnitsky, Ukraine

MODERN TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING COUNSELORS' WORK

Problem formulation. The meteoric rise of computer technologies and infrastructures during the past three decades now makes it possible to deliver live supervision from virtually any place on Earth. This capability is, of course, no small accomplishment and stands as a crowning achievement in a long history of technology use to deliver supervision. Since the 1950s, counselor educators have slowly but consistently adapted emerging technologies to enhance the quality of supervision. During that decade, telephones were used to provide supervisory feedback during live counseling sessions. Although intrusive, this technology has stood the test of time in supervision practice with only minor modifications to the hardware employed (e.g., cell phones, digital telephones with text/video messaging). Advances in audio technologies gave rise to the use of different kinds of

recorders and «bug-in-the ear» devices for supervision. Other improvements in video technologies prompted the widespread use of video cameras and videocassette recorders and DVDs to tape counseling sessions for post-session reviews as a component of clinical supervision. However, it has been the upsurge in digital technologies that now enables clinical supervisors to not only view counseling sessions from remote locations in «real time,» but also to provide «live» evaluative feedback both during and after counseling sessions. Live, remote supervision, a form of cyber supervision is a constellation of processes by which counselor supervisors provide real-time evaluative feedback to supervisees who are delivering counseling services in remote location. In these processes, a supervisor uses his/her computer and a broadband Internet connection to access a digital video camera, microphone, and computer monitor housed in a remote counseling room. With a full view of the supervisee and client and access to verbal communications through his/her computer monitor and speakers, the supervisor observes the counseling session and provides evaluative feedback during or after the session, or both.

Analysis of last investigations and published works. The question of modern technologies in professional training counselors' work and different approaches of its solution are thoroughly studied and reflected in works of such native and foreign scientist as: J. Bloom, J. Casey, M. D'Andrea, E. Gerler, B. Glover, K. Hartman, B. Hayes, D. Lundberg, R. Myrick, Robinson, R. Sabella, H. Shulman, C. Stone. They made significant contribution in the development of this branch and thus the whole pedagogical school on the whole.

Aims of the article. The purpose of this article was to determine levels of perceived importance of technological competencies among school counselors, school counseling students, supervisors, and counselor educators as the competencies relate to their work.

Main investigated material statement. Indeed, progressively powerful computers, software, and expanding networks are rapidly changing traditional school counseling approaches and standards of performance. Although no one is truly certain if or when the exponential growth of technology will taper, it is well recognized that we are immersed in a new age of information, communication, and collaboration. For better or worse, computers are changing the ways in which we conduct our work, interact, and especially make decisions. Counseling profession also must adapt to new ways of interfacing with machines and the people that use them in a way that promotes the goals and objectives of their work. According to McClure, no aspect of society or economy can function effectively and compete without such tools. School counselors that decide to «opt out» of information technology would be working with students who perceive them to live in a world that no longer exists. Information and networking technologies are now essential tools for manipulating ideas and images and for communicating effectively with others – an important component of the counselor's job.

Counselors whom have used computers to assist them in their work have done so in many areas such as computer-assisted live supervision; discussions of counseling issues with other counselors; supervision; counselor training; as part of counselor interventions with children and counseling simulations. Probably the most extensive use of computers in counseling so far has been in the area of career development. Career counselors need to amass and process a great deal of information about various careers, the career decision-making process, and a diversity of client personal and professional characteristics. Computers do a splendid job of compiling such data and helping individuals select the best fit among working environments, required aptitudes, interests, values, and other human qualities.

Many counselors, however, have avoided or only very recently began using computers in their work. One reason for relatively late entry into computing is that some see computer technology as an evil force to be circumvented at all costs. Such counselors hold computers in contempt because they see them as replacing people in jobs such as telephone operators, professional desktop publishers, and even perhaps teachers. This belief is sometimes true for people in more product oriented professions or those in human service professions that involve simple and repetitive tasks.

For counselors however, no technology has ever come close to providing quality and appropriate counseling services. Computers have merely changed the shape of the work force by introducing new vocations and changing the methods for how we accomplish our work tasks.

Some counselors say they can still effectively perform their jobs «the old fashioned way» — keeping index cards instead of a database; using a typewriter rather than a word processor; using overheads in lieu of multimedia presentations; and relying on perhaps a handful of periodicals rather than accessing the highly expansive menu of online full-text resources. They justify avoiding computer technology by reminding us that their already familiar low-tech solutions are still effective. On the other hand, critics of this excuse say that such thinking is shortsighted because the world of technology is the world in which our children live and will be more an integral part of their society than even ours.

Although computers and related technologies are rapidly changing, one fact remains constant — counselors who resist the new tools of this and future centuries will find it increasingly more difficult to do so. One tool in particular that is changing the fabric of how we interact, work, and conduct business is the Internet. Consider that the Internet, which connected 2,000 computers in 1985, now connects 30 million computers, and is continuing to double in size every year. By the end of 1997, it was estimated that more than 100 million people worldwide were using the Internet. The number of users could surpass one billion as early as 2005. And, in addition to growing in terms of people accessing the Internet, it is growing in terms of the types of services provided over the network. Satellite and wireless systems will soon provide users with «anytime, anywhere» communications. Directory and search services help users locate important resources on the Internet. Electronic mail servers manage and store critical information. Authentication and electronic payment services handle more and more of the Nation's commerce. Building blocks for new applications are being developed such as digital signatures, secure transactions, modeling and simulations software, shared virtual environments for collaboration, tools for discovering and retrieving information, and speech recognition (President's Information Technology Advisory Committee, 1998). Computers and the Internet provide access to a wealth of information on countless topics contributed by people throughout the world. On the Net, counselors have access to a wide variety of services: electronic mail, file transfer, vast information resources, interest group membership, interactive collaboration, multimedia displays, and more. If not for professional competency, then perhaps more personal reasons for becoming proficient in information technologies might make the case for counselor technological literacy. Within the next two decades, computer networks will have penetrated more deeply into our society than any previous network, including telephone, radio, television, transportation, and electric power distribution networks. Soon we will depend on the information infrastructure for delivery of routine services such as banking and financial transactions, purchases of goods and services, entertainment, communications with friends, family, and businesses, as well as for vital services, such as government and medical services. As users come to depend on the Internet each and every day, and as billions of dollars are transacted using electronic commerce, the information infrastructure becomes more critical to each counselor's and our nation's well being. A counseling profession literate in information technology will be critical for ensuring that it is prepared to meet the challenges and opportunities of the Information Age.

Therefore, be it by necessity or interest, the time is now for exploring contemporary methods for accomplishing our work using computer and networking technologies such as the Internet [1, p. 317-324].

Effective use of current and emerging communication and information technologies allow counselors to take advantage of new conveniences and opportunities not before available. For instance:

- using computer conferencing, electronic mail, and voice mail applications, counselors can communicate with each other and other stake holders at any time and any place. This allows a new

freedom of discussion, collaboration, and professional development no matter the size or location of one's work place;

- interactive multimedia instructional software allow counselors to better control learning segments and explore new segments at a depth and pace appropriate to their students' own learning needs during psycho educational groups;

- electronic links can help extend the counselor and school to community partners such as health centers, community counseling centers, business and industry, government and non-profit agencies, cultural facilities and vast library resources;

- information databases that are available for counselors and others to access and update, as authorized, allow for more convenient and efficient services such as off-site college registration; financial aid and admissions processing; student career counseling profiles; full-text databases of scholarly publications; student progress data, and more;

- networking technologies and software tools affect the way decisions are made by expediting the availability and distribution of data throughout a counselor's school [2, p. 2-5].

According to P. Hines, there are a number of successes and challenges in the integration of technology competencies within the ISU School Counselor Program.

First, when presented with the Basic Technology Competencies, applicants to the program don't flinch. Perhaps technology has permeated our society enough that most are not afraid of computers any more. In fact, the number of students successfully documenting out of the Technology in School Counseling course dropped significantly from the first to the second year of the Basic Technology Competencies requirement.

Second, with the expectation set that the students will successfully use technology as a foundational tool in their learning process, they seem to just jump in and use it. Email, on-line chatting, and course bulletin board areas are used consistently as the preferred methods of communication among the students. Students report rarely using the telephone to communicate with their peers. School Counselors are often the only professional of their kind in a school building. Developing the habit of communicating electronically as students, may help new counselors create and maintain effective electronic support, peer supervision, and mentoring networks.

Third, students communicate, via email or instant messaging, more often with the instructor than did students in the past. While the students benefit from the increased contact, the instructor has the challenge of spending more time in the communication process. Most people can not type as fast as they can talk; thus, emailing and instant messaging take additional time. As technology continues to improve and voice chatting becomes a little more viable, the time cost may be able to decrease.

Fourth, infusing technology into the curriculum requires a commitment on the part of the faculty to gain new skills. It also means that time must be spent converting the curriculum to incorporate the use of technology, as well as, infusing technology into course assignments and learning experiences.

Fifth, on-site school counseling supervisors seem to really covet students with technology skills. Students have been asked to develop web sites for practicing counselors. They've also been asked to create PowerPoint presentations and teach the on-site supervisor how to do it. In fact, ISU, in response to requests by practicing counselors, has provided professional development opportunities through which practicing school counselors could gain technology skills.

Finally, the student outcome technology competencies are admittedly ambitious. The challenge before the program faculty is to create a series of assignments throughout the program that build upon each other so that by the end of their program, students will be able to at least understand how each competency fits within the role and function of the school counselor, how to effectively synthesize their school counseling knowledge with their technology skills, and how to

create an effective professional development plan that will enable them to continually hone their skills [3].

Developing the thought it is worth focusing more precisely on different ways school counselors utilize computer technology in their work. So, among the mostly used ways of counselors' work with their clients we can distinguish Internet, E-mail, ICQ, Web Boards, Personal Information Managers, Electronic Newsletters, Online Journals, Distance Learning, Videoconferencing, Online high schools and some others.

The Internet could be described as the world's largest library and the availability of bibliographies, abstracts, full-text journal articles, lectures, research projects. School counselor organizations, associations and individual professionals are creating web sites every day and access to authoritative information on specialized topics is current, convenient, and almost limitless.

E-mail is a great way to communicate electronically although this method suffers from the lack of real-time interaction between one person and with others whom he/she would like to communicate.

According to the *ICQ* website, ICQ can be described as a user-friendly Internet tool that informs you who's on-line at any time and enables you to contact them at will. No longer will you search in vain for friends or associates on the Net. ICQ does the searching for you, alerting you in real time when they log on [4].

Web Boards. One drawback of e-mail and mailing list server discussions is that they organize discussions chronologically. This type of organization is fine for many short discussions or written materials, but most discussions aren't linear and well-organized. One comment can generate ideas on many different tangents.

Personal information managers (PIMs) are a type of software application designed to help users organize random bits of information. Although the category is fuzzy, most PIMs enable you to enter various kinds of textual notes – reminders, lists, dates – and to link these bits of information together in useful ways. Many PIMs also include calendar, scheduling, and calculator programs. The usefulness of this type of software lies in it's ability to integrate data and provide feedback in the form of potential scheduling conflicts and event reminders [2, p. 10-17].

Electronic newsletters provide tremendous amounts of information to large audiences in a relatively short amount of time with little cost. Electronic newsletters can be viewed through a set of Web pages and/or distributed through list serves that contain a listing of subscriber names and e-mail addresses.

Online counseling journals are another example of how new technology is affecting the dissemination of information. Counselors from all over the world can tap into current research and new techniques that are presented in journals on the Internet. One example is the Journal of Technology in Counseling. This online journal publishes articles on aspects of practice, theory, research, and professionalism related to the use of technology in counselor training and counseling interventions

Distance Learning. Computer technology and the Internet are tools that allow education to be more accessible and convenient to people regardless of location. Classrooms and guidance offices in the XXIst Century are no longer tied to resources in a traditional school building. Learners can obtain information from virtually anywhere as technology has opened the door to distance learning. Distance learning is a reality and will continue to expand, changing school counseling and counselor education. Through distance learning programs on the Internet, students and counselors can take classes offered by schools and colleges across the nation, as there are no distance boundaries. Distance learning via the Internet has become an accepted and convenient way to educate. While not for all students, it is a viable alternative to traditional schools and learning methods.

Videoconferencing is yet another computer application that can be utilized by school counselors. Interactive conferences enable counselors to meet with parents as well as colleagues

without leaving their homes and offices. It is also possible for a counselor in one location to lead a group of students, parents, or other professionals in another place as the computers help them experience a personal connection.

Online high schools can create learning opportunities through computer technology for students. For instance, The Florida High School is an online high school that offers courses for 9th through 12th graders in the state of Florida. Students can make up credits, accelerate their academic program, take courses not otherwise offered at their home school or enroll in classes while traveling. They register for online courses to attain credit for high school graduation or college [5].

Conclusions. So, summing up everything said above, live, remote cybersupervision is a technological marvel whose emergence holds enormous promise for the counseling profession. Advantages of this approach appear to outweigh limitations, which can be addressed through education, policy, and practice. Live, remote cybersupervision has the potential to enhance the quality, quantity, and effectiveness of supervision while making it more accessible and efficient with reduced expenditures of time, money, and resources.

Literature:

1. Miller K. L. Requisite Computer Technologies and Infrastructures for Providing Live, Remote, Clinical Cybersupervision / Miller K. L., Sanders S. A., Miller S. M. – Columbus: Ohio, 2007. – 326 p.
2. Russell A. Sabella School Counseling and Technology / Russell A. Sabella. - Minneapolis, MN: Educational Media Corporation, 2000. – 28 p.
3. Journal of Technology in Counseling [Electronic resource] / Student Technology Competencies for School Counselor Programs. – Access mode: http://jtc.colstate.edu/vol2_2/hines/hines.htm
4. Official ICQ site [Electronic resource] - Access mode: <http://www.icq.com>
5. The BNET [Electronic resource] / Computer technology and the 21st Century school counselor. – Access mode: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0KOC/is_2_5/ai_84152032

У статті розглянуто проблему використання сучасних інформаційних технологій в роботі шкільного консультанта та важливість використання комп'ютерів в консультуванні і усього виховного процесу в цілому; досліджено декілька видів мультимедійних технологій, які використовуються в практиці консультування.

Ключові слова: творчість; нагляд; освітні стратегії; технології під час консультування.

В статье рассматривается проблема использования современных информационных технологий в работе школьного консультанта и важность использования компьютеров в консультировании и всего воспитательного процесса в целом; исследованы несколько видов мультимедийных технологий, которые используются в практике консультирования.

Ключевые слова: творчество; присмотр; образовательные стратегии; технологии в консультировании.

The article deals with the problem of modern information technologies used in education counselor work. Significance of computers usage in counselor work and learning process was pointed out. Several creative multimedia instructional approaches used in counselor programs were examined in the article.

Keywords: creativity; supervision; teaching strategies; technology in counseling

УДК 387.14
ББК 74.58Г.В. Товканець
м. Мукачево, Україна

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ У ЕКОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ В ЧЕХІЇ

Науково-технічний прогрес, особливо в галузі комунікацій, постійно сприяє зростанню глобалізації, взаємозалежності світу, створює основу для формування єдиної світової системи економічних, політичних, соціокультурних зв'язків. Останнім часом ці процеси інтенсифікувалися внаслідок бурхливого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, на основі яких формується найбільш раціональний шлях підвищення якості життя населення країни за рахунок вступу на новий шлях цивілізованого розвитку і переходу економіки на наукоємні, ресурсозберігаючі виробництва. У сучасних умовах швидких змін і необхідності швидко отримувати інформацію зумовили виникнення на основі інформаційно-комунікаційних технологій інноваційних технологій, однією з яких є дистанційна освіта, що забезпечує значній кількості осіб здобуття знань.

Дистанційна освіта як результат інформаційного суспільства, інформатизації та комп'ютеризації, комунікаційних технологій виникла порівняно недавно, але дуже часто ставала предметом дискусій, розгляду вітчизняних і зарубіжних науковців, практиків у галузі педагогіки, філософії, психології, кібернетики (Д. Харріс [7], Л. Перельман[9], Г. Рассел [11], В. Брдічка [5], І. Проуха [10], Л. Товажнянський[3], Р. Гуревич. [1], В. Колмогоров [2], П. Хуторський [4] та інших). Практично всі відзначали, що в кінці ХХ – на початку ХХІ століття глобальна інтелектуальна революція стала результатом розвитку науково-технічної революції і суміжної з нею глобальної соціальної революції, що повністю змінила соціально-політичний і соціально-культурний характер сучасної епохи. У цьому ряду дистанційна освіта проглядається як освіта майбутнього.

Мета нашої статті - аналіз ролі дистанційного навчання у розвитку вищої економічної освіти в Чехії.

Як відомо, дистанційна освіта – це відкрита система навчання, що передбачає активне спілкування між викладачем і студентом за допомогою сучасних технологій і мультимедіа. Як навчальний матеріал, використовуються спеціально підготовлені друковані видання, які доповнюються аудіо- і відео касетами, технологією комп'ютерного навчання, телевізійних лекцій і телетекст.

Дистанційне навчання має багато переваг. Така форма навчання дає свободу вибору місця, часу та темпу навчання. Найважливішим із них є те, що кожен може працювати в будь-який час і в будь-якому місці завдяки глобальній системі Інтернет, не підпорядковуючи свій час викладачеві та не забираючи додатковий час у викладача. Студент не зобов'язаний бути постійно в аудиторії, приходити на чітко визначений час. Ця форма навчання є надзвичайно актуальною для студентів, тому що можна самостійно розподілити час навчання.

За словами Гленна Рассела, система дистанційного навчання може бути організована за допомогою двох основних моделей: синхронного та асинхронного навчання. Синхронний метод організації дистанційного навчання має такі особливості: у ході роботи проводяться регулярні зустрічі зі студентами та викладачами: чат, відеоконференція, що вимагає співпраці та взаємодії в заздалегідь узгоджений час. Цей метод дозволяє приділяти більше уваги всім учасникам, але його важко реалізувати, особливо, коли учасники знаходяться в різних часових поясах. Асинхронний метод характеризується більшою гнучкістю: робота планується так, щоб студенти мали доступ до навчальних матеріалів за бажанням, активно використовується Інтернет, час зустрічі не координується, прямий зв'язок і інтерактивне спілкування є досить обмеженим [11].

Зазначимо, що лідером дистанційної освіти в Західній Європі є Відкритий університет Великобританії. На його Web-сайті (<http://www.open.ac.uk/zx>, www.open.ac.uk/zx) розміщена інформація стосовно сотні навчальних планів і програм у галузі роботи з персональним комп'ютером, програмування, бізнесу, менеджменту і маркетингу.

У 1987р. було засновано Європейську асоціацію університетів з дистанційного навчання, яка в подальшому переросла в Європейський відкритий університет.

Дистанційне навчання в Чехії розвивається з початку 90-х років, коли група науковців з Університету Палацького в Оломоуці, університету технології Брно та Академії Я.А. Коменського в Празі розпочала теоретичні розробки щодо можливості використання технологій дистанційного навчання у системі професійної підготовки студентів у Чеській Республіці. На основі аналізу розвитку дистанційної освіти в європейських державах і державної політики Чеської Республіки в освітній та інформаційно-комунікаційній сферах дало можливість створити Національний центр дистанційної освіти – Národní centrum distančního vzdělávání (NCDV), метою діяльності якого є:

- формування бази даних курсів з менеджменту для безперервного навчання, що здійснюється в чеських вищих навчальних закладах;
- бібліотечне обслуговування, відповідно до вимог управління бібліотечних фондів і спеціалізованих фондів у бібліотеках Центру з вивчення вищої освіти (CSVŠ), що був створений у 1996 році та Національного центру дистанційної освіти (NCDV);
- підготовка, узгодження, експертиза, консалтинг і видавнича діяльність у галузі дистанційної освіти в контексті навчання протягом життя в країні;
- координація та консультативна діяльність із використання технологій дистанційного програмування, а також інших інформаційних технологій у розробці програм і курсів у вищих навчальних закладах;
- організація курсів дистанційного навчання, узгодження дій з керівництвом університетів, міністерств тощо [8].

Що ж надало впевненості у необхідності та можливості створення такого Національного центру дистанційної освіти? Насамперед, це державна підтримка. Зазначимо, що в освітній політиці Чеської Республіки проблемам інформаційно-комунікаційних технологій надають пріоритетного значення. Забезпечення економічно і географічно доступних сучасних електронних засобів, на думку чеських фахівців, є передумовою для підвищення конкурентоспроможності чеської економіки. Без сучасної комунікаційної інфраструктури не може бути гарантований рівний статус чеської економіки у ЄС та у світі [9, с.64].

Основна роль держави вбачається у створенні сприятливих умов для розвитку інформаційного суспільства в ЧР, у ліквідації будь-яких небажаних наслідків щодо поширення інформаційно-комунікаційних технологій. Для цього урядом Чехії передбачено план дій, суть якого полягає у створенні сучасних і безпечних суспільних послуг, доступних в он-лайн; тривала лібералізація сектору електронних комунікацій для забезпечення ефективного конкурентоспроможного середовища, яка призведе до зниження цін на послуги та сприятиме надходженню інвестицій; підтримка розширення високошвидкісного доступу до Інтернету і забезпечення його доступності для всіх груп населення, розвиток комп'ютерної грамотності населення; підтримка розвитку електронного бізнесу технології шляхом створення відповідного забезпечення, захист авторських прав і захист персональних даних.

Варто зазначити, що дослідження, проведені Чеським статистичним управлінням у 2008 році свідчать, що персональний комп'ютер (ПК) у домашніх умовах є майже у 48% домашніх господарств (загалом у близько 2,06 млн. домашніх господарств), але, згідно з останніми даними Factum Invenio за результатами обстеження у березні 2009 року, вже оснащені персональними комп'ютерами більше половини всіх домашніх господарств (53%) [5].

Ефективний захист прав інтелектуальної власності, який може використати внутрішній та іноземний інвестори, дозволяє забезпечити у Чеській Республіці низький рівень комп'ютерного піратства, сприяє високій активності професійної діяльності і викладачів вищих навчальних закладів, і фахівців інформаційно-комунікаційних технологій.

За умовами впровадження в освітню діяльність, дистанційні центри, факультети, відділення повинні мати акредитовані освітні програми. Студент може одержати диплом тільки у випадку, якщо вивчив певну кількість дисциплін, що відповідає 60 кредитам. Основну увагу в дистанційній освіті спрямовують на вивчення дисциплін, що пов'язані з дослідженнями у професійній сфері, та закріплення знань на практиці (актуальною є співпраця з професійними об'єднаннями, приватними, акціонерними та державними підприємствами, концернами, транснаціональними компаніями). Так, програма курсу для економіки і менеджменту пропонує модульний курс «Психологія управління». Курс призначений у першу чергу для керівників державних промислових підприємств та організацій і побудований на основі модуля таким чином, що кандидат може скласти індивідуальний навчальний план відповідно до його власних потреб і водночас одержати комплекс знань і навичок, що охоплюють різні галузі психології управління.

Щоб одержати сертифікат про закінчення курсу та досягнути мети курсу, необхідно вивчити та пройти контроль мінімум з одного семінару, які пропонуються в кожному з п'яти модулів.

Структура курсу та семінарів наступні:

Блок I. Вступ до менеджменту і лідерства. Психологічний аналіз компонентів і фаз управлінської діяльності.

Блок II. Менеджер у системі управління та у стосунках з іншими. Особистість менеджера. Відгуки працівників. Творчість у роботі менеджера.

Блок III. Управління персоналом. Мотивація в роботі. Використання психологічної оцінки в роботі менеджера. Керівництво групою.

Блок IV. Комунікація як засіб підтримки людей. Арт-підхід у зв'язку. Формування впевненості менеджера у собі. Тактика і стратегія у стосунках із підлеглими. Гігієнічні аспекти роботи управління. Стрес у житті менеджера. Відпочинок у професійному житті менеджера.

Дистанційна освіта в Чехії є важливим фактором розвитку економічної освіти дорослих, особливо людей похилого віку. У розвитку такої освіти зацікавлене суспільство, а держава надає суттєву фінансову підтримку.

Надзвичайно популярними в Чехії є Програми MBA. Вони використовують дистанційне навчання як ефективну форму організації навчального процесу. Стандартний зміст дистанційного навчання MBA завжди заснований на вивченні таких дисциплін як бухгалтерський облік, управління людськими ресурсами, маркетинг, організаційна поведінка, кількісні методи й управління інформацією. Навчальні програми відрізняються один від одного в елективних курсів, які дозволяють спеціалізація досліджень, хоча мають одну мету - підготувати випускників до вирішення нових завдань бізнес-середовища.

Програма MBA «Full-Time» – це програма, що передбачає вивчення спільного курсу зі студентами інших програм протягом першого року навчання, а другий рік – за власним проектом на підприємствах, в установах, яким запропоновано проект і який даною організацією прийнятий. Особливістю такого курсу є порівняно тривалий термін навчання, який може визначатися трьома-чотирма роками. Хоча низка оплата за навчання та невеликі витрати на проживання компенсують недоліки програми. Таку програму пропонує в Чеській Республіці Американська бізнес-школа в Празі - US Business School Praha (USBSP).

Програма EMBA – це дослідження, призначене для керівників вищої ланки, які мають не менше п'яти років досвіду роботи на керівній посаді. Мета цієї програми полягає в оновленні управлінських навичок керівного складу. Цей вид навчання вважається дуже

престижним. Частину навчального часу студенти проводять на робочому місці, частину у вечірній час і вихідні, частину – під час очного навчання протягом одного тижня. Термін навчання, як правило, два-три роки. Таку форму забезпечує більшість шкіл менеджменту в Чеській Республіці. Але є ще так званий курс «Онлайн MBA», тобто віртуальний університет, де спілкування відбувається цілком тільки через Інтернет. Це дозволяє використовувати можливості сайтів і створювати власну мережу для спілкування. Нині таке навчання є потенціалом для розвитку освітнього середовища у Чехії.

Спеціалізовані програми MBA в Чеській Республіці пропонують широкий спектр напрямів: управління знаннями, управління персоналом, маркетинг і комунікації, управління проектами, політології та державного управління й управлінського MBA університету. Деякі школи намагаються створювати спеціалізовані блоки: MBA зі спеціалізацією в галузі автомобільної промисловості (Cardiff), освіти (Aston), обробній промисловості (Твенте IEFISI, Kıl), охорони здоров'я (Nottingham, Vlerick), інформаційного менеджменту (Лестер, SDA Бокконі, Бредфорд), телекомунікацій (Ньюкасл), торгівлі (Archamps, Bath), спортивного менеджменту тощо [10].

Якість як економічна категорія у сучасному світі набуває важливого значення. У Чехії працює дистанційна програма економічного спрямування «Дослідження якості». Основним завданням такого навчання є підготовка фахівців до управління системи менеджменту якості галузі. Метою навчання є формування практичних навичок у галузі проектування, впровадження та підтримки системи менеджменту якості в організаціях. Навчання проводиться за 4 модулями: основи менеджменту якості; стандарти, документації й аудит; інструменти управління і підвищення якості; правові аспекти контролю якості. Курс призначений для цільової спеціально створеної групи, що складається з виконавчих керівників комерційних і некомерційних організацій, менеджерів та інших керівників, відповідальних за впровадження і підтримку системи менеджменту якості в організації або її частини, а також усіх тих, хто хотів би ознайомитися з принципами і вимоги до управління якістю в сучасних організаціях [12].

Важливо, що для Чеської Республіки основним пріоритетом є не стільки європейська та світова інтеграція, скільки забезпечення національних інтересів власної країни щодо формування інформаційного суспільства. Відзначимо, що практично все навчально-методичне забезпечення подається чеською мовою. Іноземні школи, представництва обов'язково мають дублювати всю інформацію чеською мовою. Наприклад, у дистанційній програмі «Дослідження якості» в презентації особливо підкреслено: Увага: Ця програма може бути вивчена тільки чеською мовою! [12].

Необхідно зауважити, що дистанційне навчання має певні недоліки, про що чеські фахівці говорять відкрито. Електронне повідомлення, навіть якщо воно буде найкраще представлено в електронному варіанті, навіть у формі відеоконференції, ніколи не може повністю замінити реального, живого контакту студента з іншими студентами та викладачем. Окрім цього, необхідно звернути увагу на те, що частка контрольованого навчання із встановленими для кожного завдання термінами виконання може спричинити стрес і втрату мотивації. При дистанційному навчанні не має можливості негайно реагувати на подразники навколишнього середовища, що може негативно вплинути на формування психологічного стану студента. Відстань стає перешкодою, бар'єром для безпосереднього виховного впливу.

Але в цілому дистанційна освіта як одна з інноваційних освітніх технологій у Чеській Республіці є актуальною формою навчання. Та необхідно зважати на те, що будь-які технології повинні мати на меті навчання та формування особистості відповідно до вимог суспільства, вимог часу. Інформаційно-комунікаційні технології підвищують інтерес до навчання, особливо у економічній вищій освіті. Глобальне інтернет-середовище сприяє цілком природному способу допомогти бачити світ у його багатогранному вияві.

Таким чином, дистанційне навчання в освітньому середовищі Чехії сприяє розширенню освітніх можливостей для різних груп, особливо у контексті вищої економічної освіти, підвищенню рівня конкурентоспроможності держави, удосконаленню інформаційно-комунікаційних технологій, формуванню сприятливого соціально-психологічного середовища розвитку вищої освіти в цілому.

Поглибленому вивченню проблем дистанційної освіти та інформаційно-комунікаційних технологій освітнього середовища сприятиме розгляд проблем організації віртуального університету, мережевого етикету, інтелектуальної власності.

Література:

1. Застосування мультимедійних засобів навчання та глобальних інформаційних мереж у наукових дослідженнях / Укладачі: Гуревич Р. С., Шестопалюк О., В.Шевченко Л. С.- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2004.- 125 с.
2. Малитиков Е. М., Карпенко М. П., Колмогоров В. П. Дистанционное образование в Российской Федерации и странах СНГ: вопросы теории и практики // Телекоммуникации и информатизация образования. — 2001. — № 3. — С. 16-36.
3. Товажнянский Л. Система непрерывной освіти на базі дистанційної технології навчання і кредитно-модульної організації навчального процесу / Л. Товажнянский // Вища школа. -2004. - № 5/6. - С. 62-65.
4. Хуторской А. В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики / А. В. Хуторской // Открытое образование. — 2001. — № 2. — С.30-35.
5. Brdička, Bořivoj. Role internetu ve vzdělávání [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://it.pdf.cuni.cz/~bobr/role/ka56.htm>
6. Brdička, Bořivoj. Učení s počítačem (Teaching with computer). - Praha : Reprodukční a knihařské pracoviště PČF UK, 1996.
7. Harris, Judi. Virtual Architecture: Designing and Directing Curriculum-Based Telecomputing. - ISTE, 1998, ISBN 1564841308.
8. Národní centrum distančního vzdělávání [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://www.csvs.cz/csvs_nediv.shtml
9. Perelman, Lewis J. School's Out - Hyperlearning, the new technology, and the end of education. - New York : Avon Books, 1992.
10. Prucha Jiri, Mika Jiri. Distanční studium v otázkách / (Průvodce studujícími a zájemci o studium) Centrum pro studium vysokého kolství Národní centrum distančního vzdělávání. - Praha 1999 <http://www.csvs.cz>.
11. Russel, Glenn. Is Virtual Schooling a Virtual Reality?. From Now On, March 2001, [referred 2001-05-25]. Dostupný z: <http://fno.org/mar01/virtualschool>.
12. Studium jakosti / [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.lli.vutbr.cz/studium-jakosti>.

У статті розглядаються питання ролі інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку освіти, організації дистанційної освіти в Чехії, структури курсів та семінарів дистанційного навчання

Ключові слова: дистанційна освіта, інформаційно-комунікаційні технології, програми MBA, Чехія.

В статье рассматриваются вопросы роли информационно-коммуникационных технологий в развитии образования, организации дистанционного образования, в Чехии, структуры курсов и семинаров дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное образование, информационно-коммуникационные технологии, программы MBA, Чехия.

The article considers the role of ICT development in education distance education organization in Czechia the structure of courses and distance learning seminars.

Key words: distance education, ICT, MBA, Czechia.

УДК 378
ББК 377

С.В. Толочко
м. Київ, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩОГО АГРАРНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості.

Система аграрної освіти повинна забезпечити навчання та виховання фахівця-аграрника відповідно до потреб суспільства, з урахуванням особистих якостей, кваліфікації, світогляду. Не випадково програмні документи Міністерства аграрної політики щодо забезпеченості кадрами містять положення про необхідність реалізації сучасних принципів організації навчального процесу, удосконалення змісту та структури, форм і методів підготовки фахівців шляхом упровадження нових технологій навчання. Рушійною силою цього процесу повинні стати викладачі вищих аграрних навчальних закладів, чия фахова і методична компетентність прямо та опосередковано позначаються на стані розвитку аграрного сектора нашої держави.

В умовах постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття вища аграрна освіта вимагає від науково-педагогічних працівників здатності до адекватного сприйняття потреб суспільства й відповідного коригування своєї роботи. Відповідно інноваційність має характеризувати професійну діяльність кожного викладача вищого аграрного навчального закладу.

Метою нашого дослідження є проаналізувати методологічні аспекти впровадження нових технологій у навчальний процес вищого аграрного навчального закладу.

Питання впровадження інформаційних технологій та інноваційних методик досліджувалися та розроблялися впродовж останніх десятиліть (А. Ахизер, А. Кругликов, Н. Лапін, М. Потапашник, О. Пригожий, Б. Сазонов, Н. Степанов, В. Толстой та ін.). Водночас, воно й зараз досить часто обговорюється на сторінках наукових і навчально-методичних видань, однак, є ще недостатньо теоретично та методологічно розробленим.

Нині практично всі дослідники інноваційних процесів розуміють під інновацією процес упровадження якого-небудь нововведення в практику.

Термін «інновація» (італ. *innovazione* – новина, нововведення) означає нові форми організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки окремі установи та організації, а й різні сфери.

Що стосується освітніх інновацій, то, як стверджується в Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності МОН України, освітніми інноваціями є «вперше створені, удосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності» [6, с.1].

Н. Волкова подає таке визначення: «Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог» [2, с.403]. Тож нововведення (інновації) не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду.

У сучасній аграрній вищій школі використовуються як традиційні (пояснювально-ілюстративне, проблемне, програмоване і диференційоване), так і нові технології навчання (особистісно-орієнтоване, групова навчальна діяльність студентів, розвиваюче навчання, формування творчої особистості, навчання як дослідження, модульно-рейтингове, кредитно-модульне, інтерактивне, нові інформаційні технології навчання).

Одним із основних завдань повинно стати створення такого освітньо-розвиваючого середовища, у результаті взаємодії з яким у педагога формується готовність до роботи на основі знання сучасних педагогічних технологій, розуміння ним своєї індивідуальної сутності, на основі якої формується особистісний стиль і персонал-технологія. На жаль, нині проблема технологічної грамотності й культури викладача недостатньо розроблена в науці й практиці вітчизняної педагогічної освіти. Відсутність обов'язкової дисципліни або хоча б спецкурсу, у якому в систематизованому вигляді викладався б технологічний підхід до навчання, знижує рівень підготовки фахівців у аграрних ВНЗ.

Безперечно, важливими в організації навчально-виховного процесу є інтерактивні технології навчання – явище маловивчене й через те не так часто використовуване викладачами аграрних ВНЗ. А тому в програми підготовки педагогів для вищих навчальних закладів аграрного напрямку потрібно ввести вивчення методики використання технологій інтерактивного навчання.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету — створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [10, с.9].

Суть інтерактивного навчання в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання у вищому аграрному навчальному закладі передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації [5, с.4], що «включає в себе і фактор професійного інтересу, і фактор змагання, однак поряд із цим і само є ефективним мотиваційним механізмом мислительної активності студента» [7, с.29]. А для того, щоб застосувати інтерактивні технології, треба звернути увагу на таке:

- як студентам, так і викладачеві потрібен деякий час для підготовки;
- необхідно створити план поступового впровадження інтерактивних методів;
- старанно продумати та підготувати декілька інтерактивних занять у навчальному році;
- провести зі студентами організаційне заняття та розробити разом із ними умови проведення таких занять (роботу в парах, малих групах, проведення мозкового штурму);
- викладач повинен старанно продумати та спланувати свою роботу так, щоб не тільки охопити весь необхідний обсяг матеріалу та глибоко його вивчити, але й залучити до роботи студентів, щоб вони, граючись, захопилися темою, що вивчається;
- передбачати різноманітні методи привернення уваги студентів, налаштування їх на роботу, підтримання дисципліни;
- мотивувати студентів до вивчення теми шляхом добору найцікавішого матеріалу, випадків, проблем (робота з додатковою літературою);
- викладач ретельно розробляє таке заняття, визначає хронометраж, роль учасників, готує питання, виробляє критерії оцінки ефективності заняття, оголошує очікувані результати роботи студентів;
- викладач повинен обов'язково при застосуванні інтерактивних технологій враховувати індивідуальні особливості, рівень знань студентів, щоб складені завдання не тільки дали б студентам ключ до засвоєння теми, але й сприяли розвитку розумової діяльності.

Уміння викладача застосовувати різні технології навчання дає йому змогу творчо підходити до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, обираючи в

конкретних умовах технологію навчання, яка найкраще забезпечує засвоєння знань, формування умінь і навичок за мінімальних затрат зусиль і часу.

Водночас слід визнати, що реалізація будь-якої технології навчання залежить від підготовленості викладача. Передусім він повинен подолати монологічність у навчальній діяльності; орієнтуватися на педагогіку партнерства, співпраці, відмовитися від авторитаризму, здійснювати науково-методичну роботу.

Участь викладача вищого аграрного навчального закладу в науково-методичній роботі – це спеціальний комплекс заходів, що базується на досягненнях науки й передового педагогічного досвіду та направлений на всестороннє підвищення компетентності та професійної майстерності кожного викладача. Цей комплекс повинен бути орієнтований на розвиток і підвищення інноваційного творчого потенціалу педагогічного колективу, кваліфікації окремого викладача і, у кінцевому рахунку, на підвищення якості й ефективності освітнього процесу.

Науково-методичне забезпечення навчального процесу з урахуванням вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу, запровадженої в освітній процес аграрних ВНЗ, включає: державні стандарти освіти; навчальні плани; навчальні програми з усіх нормативних і вибіркового навчальних дисциплін; програми навчальної, виробничої й інших видів практик; підручники й навчальні посібники; інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять; індивідуальні навчально-дослідні завдання; контрольні завдання до семінарських, практичних і лабораторних занять; контрольні роботи з навчальних дисциплін для перевірки рівня засвоєння студентами навчального матеріалу; текстові та електронні варіанти тестів для поточного й підсумкового тестування, методичні матеріали для студентів з питань самостійного опрацювання фахової літератури, виконання ІНДЗ, курсових і дипломних робіт (проектів) [1; 8; 9; 11].

Інноваційною формою науково-методичного забезпечення навчальної діяльності в умовах кредитно-модульної системи є інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни (ІКНМЗД), формування якого вимагає від викладача високого рівня методичної компетентності.

ІКНМЗД – це пакет навчально-методичних матеріалів, який містить: навчальну програму дисципліни; тексти лекцій; відомості про семінарські, практичні та лабораторні заняття; модулі перевірки знань; індивідуальні навчально-дослідні завдання; термінологію, яку повинен засвоїти студент при вивченні курсу; рекомендовану літературу; тести для самоконтролю; екзаменаційні питання; перелік літератури до курсу, підготовлений у електронному форматі на носіях або розміщений у комп'ютерній мережі, включно в Інтернеті.

У зв'язку зі зміною навчальних планів внаслідок запровадження кредитно-модульної системи значну частку загального навчального часу відведено на індивідуально-консультативну й самостійну роботу студентів. При цьому необхідною є систематизація навчально-методичної літератури з кожної дисципліни, ретельний аналіз і планування видання навчально-методичної літератури з недостатньо забезпечених методичними ресурсами навчальних дисциплін.

Постає завдання створити добротні, сучасні підручники, посібники, які мають бути розроблені викладачами ВНЗ. Проте є чимало педагогів, яким бракує досвіду, професійних навичок, знань із сучасних методик і технологій викладання спеціальних дисциплін, створення підручників і посібників і які потребують системної практичної підготовки з методики створення навчально-методичної літератури.

Принагідно зазначимо, що значна роль у формуванні фахівця, підготовленого до повноцінного життя в інформатизованій державі, належить новим інформаційним технологіям навчання (НІТ). Основною проблемою вищої школи нині є змістовне наповнення роботи студентів і викладачів на ПК. Одним із основних напрямків діяльності

вищого аграрного навчального закладу є загальна комп'ютерна підготовка викладачів і студентів, серед яких є чимало випускників сільських шкіл, які практично не володіють комп'ютерною технікою. На даний час варто створити медіатеки для проведення лабораторних робіт, при проведенні занять із спеціальних дисциплін факультетів. Такі програми повинні включати не тільки текстову, графічну інформацію, а й відеофрагменти частин навчальних занять.

Електронні навчальні посібники — пріоритетний напрям навчально-методичної роботи аграрних ВНЗ. Оскільки логіка ECTS передбачає постійну ретельну самостійну роботу, то необхідні нові методи розроблення та оформлення навчальних курсів. У цьому напрямку потрібно створити план видання електронних навчальних посібників зі зручним для студента-користувача інтерфейсом, що забезпечили б можливість швидкої взаємодії он-лайн між користувачем і викладачем, модульне сегментування курсу, динамічні методи самооцінки і самоконтролю у процесі навчання. До речі, підготовка електронних навчальних посібників приводить до поглиблення розподілу праці в інституті: кілька викладачів, що викладають одну дисципліну, можуть розподілити між собою завдання для створення електронних посібників, проаналізувати виконану індивідуально роботу й увести в дію даний електронний посібник.

Надзвичайно важливою є наявність інтерактивного комплексу навчально-методичного забезпечення дисципліни (ІКНМЗД) на електронних носіях інформації. Це дасть змогу студентам використовувати науковий матеріал з певної дисципліни під час підготовки до лекційних, семінарських, лабораторних занять, модульних робіт, заліків та екзаменів, виконувати індивідуальні завдання та запитання для самоконтролю. Для цього на відповідних сайтах університетів слід з кожної дисципліни навчального плану розмістити методичні матеріали, складовими яких повинні бути: перелік питань, що охоплюють зміст робочої програми дисципліни; приклади типових завдань, що виносяться на іспит; порядок поточного і підсумкового оцінювання знань з дисципліни; особливості поточного контролю знань студентів заочної форми навчання; зразок екзаменаційного білета; список рекомендованої літератури.

Отож у питанні використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі залишаються актуальними такі проблеми: створення стандартизованих і ліцензованих навчальних, діагностичних і контролюючих програм з навчальних дисциплін аграрних ВНЗ; розроблення навчально-методичних матеріалів з упровадження в навчальний процес комп'ютерних технологій викладачами фахових дисциплін; створення методичного серверу з розміщенням матеріалів про методику використання інформаційних технологій у навчальному процесі в різних аграрних навчальних закладах України та за кордоном.

Ще одним напрямком навчально-методичної роботи, заснованим на базі комп'ютерних технологій, є розробка тестових систем комп'ютерної перевірки знань: різнорівневих тестів перевірки вхідних, поточних і підсумкових знань [4, с.11]. Тест — стандартизована психодіагностична методика, яка призначена для встановлення кількісних і якісних індивідуально-психологічних відзнак (види: тест досягнень, педагогічний, критеріально орієнтовані тести, психометричні, ситуаційний). У психологічній діагностиці — стандартизований, часто обмежений у часі іспит.

Викладачі кафедр повинні видати як текстові варіанти тестів, так і створити електронні системи тестування, які мають бути розміщені в складі інтерактивних комплексів навчально-методичного забезпечення дисципліни. Для визначення рівня знань, умінь і навичок студентів-випускників слід створити тестові варіанти комплексних кваліфікаційних завдань кількох рівнів, які будуть використовуватися на державному екзамені та бакалаврських випускних екзаменах із фаху.

Важко не погодитися з тим, що комп'ютерні навчальні системи, які мають стандартні програми для екзаменації студентів, можуть забезпечити єдиний підхід не тільки при

навчанні, але і при оцінюванні результатів. Якщо такі програми є стандартними та складені професійно, то в студентів і викладачів залишається одна мета – досягати позитивних оцінок своїх знань. Для цього викладач повинен удосконалювати педагогічну майстерність, а студент більше часу та сил віддавати навчанню. Тестові програми мають складати викладачі вищої кваліфікації. Як і для підручників, повинен діяти стандартний механізм їх рецензування та затвердження. Таким чином, завдання оцінювання знань студентів на основі комп'ютерних систем тестування є однією з важливих проблем вищої аграрної освіти.

Звідси ще одна вимога до методичної компетентності викладачів аграрних ВНЗ: вони повинні володіти методикою складання різнорівневих тестів, чого не було передбачено в жодній програмі підготовки фахівців, випускників не тільки педагогічних вищих навчальних закладів, а й навчання в аспірантурі, у системі перепідготовки педагогічних кадрів.

Як ми вже зазначали, у навчальних планах спеціальностей наявна тенденція до скорочення аудиторних годин і збільшення кількості годин, які відводяться на самостійну роботу студента. За нормативними вимогами Міносвіти і науки України (Додаток 1 до наказу Міносвіти і науки № 285 від 31.07.1998 р. «Комплекс нормативних документів для розробки системи стандартів вищої освіти») на самостійну роботу повинно відводитися 50-60% навчального часу. У структурі навчального навантаження студента за системою ECTS індивідуальна робота також розглядається як один із основних компонентів освіти і повинна займати близько половини його навчального навантаження. Індивідуальне навчально-дослідне завдання, яке є обов'язковим у процесі навчання за кредитно-модульною системою, – вид позааудиторної самостійної роботи студента навчального, навчально-дослідницького чи проектно-конструкторського характеру, яке використовується в процесі вивчення програмного матеріалу навчального курсу і завершується разом із складанням підсумкового іспиту чи заліку із даної навчальної дисципліни.

У зв'язку з цим викладачам доведеться точніше сформулювати вимоги до знань з навчальних дисциплін, методично й технічно забезпечити самостійність студентів, постійно контролювати їх роботу, опанувати способи концентрованого викладу матеріалу, регулярно проводити індивідуальні консультації. Тобто акцент у викладацькому навантаженні зміститься в методичну сторону. Нормою стане систематичне оновлення змісту навчання, методик і матеріалів (дидактичних, інформаційних, для моніторингу).

Література:

1. Бондарчук Ю., Чуйко Г., Чуйко Н. Удосконалення форм і методів навчання відповідно до вимог Болонського процесу / Ю. Бондарчук, Г. Чуйко, Н. Чуйко // Вища школа. — 2005. — № 2. — С. 35–41.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: [посібник для студентів вищих навчальних закл.] / Н.П. Волкова. — К.: Видавничий центр «Академія», 2002. — 576 с.
3. Додаток 1 до Наказу Міносвіти № 285 від 31 липня 1998 р. «Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти».
4. Дюмін А.З. Комп'ютерна система тестування знань з української мови за програмою OPEN TEST 2.0. / А.З. Дюмін // Українознавство. — 2006. — №4 — С 239–243.
5. Лузан П.Г. Активізація навчання у сільськогосподарському вузі / П.Г. Лузан — К.: ІАЕ УААН, 1996. — 188 с.
6. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності.
7. Смолкин А. М. Методы активного обучения: [науч.-метод. пособие] / А. М. Смолкин — М.: Высш. шк., 1991. — 176 с.
8. Соколова С.В. Модульно-компетентностное обучение / С.В. Соколова // Профессиональное образование. — 2005. — № 10. — С. 19–20.
9. Спірін О.М. Модульна система та рейтинговий контроль знань під час вивчення основ штучного інтелекту / О.М. Спірін // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. — К.: НМЦВО, 2000. — Вип. 28. — С. 43–56.
10. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: [наук.-метод. посібник] / [О.І. Пометун, Л.В. Пироженко]; за ред. О.І. Пометун. — К.: Видавництво А.С.К., 2004. — 192 с.
11. Чернилевский Д.В. Модульное обучение в высшей школе / Д.В. Чернилевский // Профессиональное

У статті зроблено аналіз методологічних аспектів упровадження нових технологій у навчальний процес вищого аграрного навчального закладу.

Ключові слова: освітні інновації, кредитно-модульне, інтерактивне, нові інформаційні технології навчання.

В статье сделано анализ методологических аспектов внедрения новых технологий в образовательный процесс высшего аграрного учебного заведения.

Ключевые слова: образовательные инновации, кредитно-модульное, интерактивное, новые информационные технологии обучения.

The article presents an analysis of methodological aspects of the introduction of new technologies in the educational process of higher agricultural education.

Keywords: educational innovation, credit-modular, interactive, new information technologies.

УДК 378.147

ББК 37.24-2

Л.Ю. Усеинова

г. Симферополь, Украина

МОДИФИКАЦИЯ МЕТОДИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ И ЕЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА

Постановка проблемы. Проблема повышения эффективности практической составляющей подготовки студентов, в частности во время прохождения производственной практики, особенно актуальна для будущих инженеров-педагогов, которые за время обучения должны овладеть в полном объеме не только практическими знаниями по выбранному профессиональному профилю, а также и методикой преподавания. Практика, как особая форма учебной работы студента имеет свои особенности относительно методического обеспечения и сопровождения, как в вузе, так и на базовом предприятии. Важным фактором при этом является высокий уровень самоорганизации студентов.

Для решения проблем практической составляющей учебного процесса необходима адекватная современности модификация методических основ производственной практики. Проверка эффективности модифицированного методического инструментария организации проведения производственных практик будущих инженеров-педагогов осуществляется в ходе педагогического эксперимента, который является одним из современных и эффективных методов педагогического исследования.

Анализ последних исследований и публикаций. Значительное количество научных работ отечественных исследователей по проблематике профессионально-практической подготовки в условиях производственной практики основываются на организационно-методических положениях, которые были разработаны в советское время и в период перехода на ступенчатую систему высшего образования более 15 лет назад [4, с.5], и сталкиваются с несоответствием современного нормативного обеспечения этой составляющей содержания учебного процесса. Для научного и практического решения этих вопросов необходимо внести системные коррективы в организационно-методический механизм производственной практики, т.к. именно этот вид учебной работы студентов является основой формирования производственных умений и навыков и, как следствие, профессионально-практической компетентности. Остаются без должного внимания проблемы методического обеспечения организации и методики обучения студентов на базах производственной практики, как со стороны учебного заведения, так и со стороны базового предприятия, с учетом особенностей современного высшего образования и производства. До настоящего времени остается не разработанным методический инструментарий

сопровождения студента-практиканта на базе практики, как со стороны представителя вуза, так и со стороны представителя предприятия.

Цель статьи – анализ результатов педагогического эксперимента по внедрению модифицированного методического инструментария организации производственной практики для будущих инженеров-педагогов (на примере инженеров-педагогов швейного профиля).

Изложение основного материала. Первостепенное значение для эффективной организации производственной практики и полноценного формирования у студентов профессионально-практической компетентности имеет составление интегрированной программы, которая рассчитана на весь период обучения студента в вузе. Уточним, что интегрированная программа производственных практик студентов является системообразующим учебно-методическим документом планирования их практической подготовки. Интегрированная программа разрабатывается на базе образовательно-квалификационной характеристики, образовательно-профессиональной программы, средств диагностики практических знаний студентов [2].

Разработанный методический инструментарий состоит из интегрированной программы производственных практик (технологической, производственной (инженерной) и преддипломной), таблиц соответствия деятельности студента на практике и формированием соответствующих компонент профессионально-практической компетентности, таблицы соответствия специальных дисциплин учебного плана и содержания программы практики, системы оценивания уровней сформированности профессионально-практической компетентности согласно разработанным критериям, методическое сопровождение студента руководителем практики от вуза и предприятия в форме памяток, «Гид студента-практиканта», а также карты компетентности [6].

При оценивании результатов прохождения практики наиболее простым и распространенным способом определение уровней сформированности компетентности является выделение низкого, среднего, достаточного и высокого с дальнейшим определением характеристик каждого из них [7].

Основная идея нашего эксперимента заключалась в организации проверки в период прохождения студентами различных видов производственных практик эффективности модифицированных методов их проведения. Руководителям практик и практикантам, участвующим в эксперименте, был предоставлен методический инструментарий производственной практики и возможность его использования на базах практики для реализации экспериментальных задач. Участниками эксперимента выступили преподаватели и представители предприятий в качестве руководителей практик, студенты-практиканты. Представители контрольной группы проходили практики по традиционной методике.

Для оценки результатов эксперимента привлекались эксперты – ведущие специалисты швейной отрасли и преподаватели специальных дисциплин. Использовалась экспертная оценка зависимости эффективности формирования профессионально-практической компетентности инженеров-педагогов швейного профиля от модификации методического инструментария организации и проведения практик, использования интегрированной программы производственной практики, обновления индивидуальных заданий, методики оценивания достижений студента-практиканта с учетом критериев и уровней сформированности профессионально-практической компетентности.

Выбор и выравнивание контрольных и экспериментальных групп проводилось на основе результатов успеваемости студентов по производственному обучению, а также основ технологии и конструирования швейных изделий.

С целью определения начального уровня подготовленности для проверки наличия или отсутствия статистических различий, в качестве рядов данных мы приняли общее количество баллов по полученным студентами соответствующих оценок. Средний балл успеваемости

контрольної і експериментальної групі відзначалися незначительно і різниця становить 0,05. При цьому більшість в порівнюваних категоріях становлять студенти со середнім і достаточним рівнем знань, а саме 67% в контрольних і 67,8% в експериментальних групах відповідно. Перевірка їх однорідності і правильності вибірки також здійснювалася методами математическої статистики з використанням t -критерію Стюдента [1, с. 182-186]. В результаті проведених розрахунків ми отримали значення $t_{\text{расч.}} = 0,536$, яке вище розрахункового ($t_{\text{табл.}}(1,9695) > t_{\text{расч.}}(0,536)$), що дозволяє утверджувати про недостатніх відмінностях в початкових рівнях підготовленості експериментальної і контрольної груп. Значить перед направленням на практику вказані групи є умовно рівними.

В процесі перевірки пропонуваного методического інструментарію нинішнього дослідження учасувало більше 350 первичних даних. Визначена вибірка є достаточною, оскільки методика проведення статистических досліджень по спостереженню за об'єктами і явленнями передбачує обоснований об'єм вибіркової сукупності більше 300 одиниць.

Базовим елементом перевірки ефективності формування професіонально-практическої компетентності студентів по результатам проходження відповідного виду практики виступили розробані критерії сформованості професіонально-практическої компетентності майбутніх інженерів-педагогів швейного профіля [6, 7].

Для встановлення рівня сформованості професіонально-практическої компетентності по результатам проходження практики використовувались три види оцінювання: оцінка керівника практики від підприємства, самооцінка студента і оцінка по результатам традиційної захисти звітів по итогам виробническої практики. В результаті такого оцінювання розраховувалася інтегральна оцінка в формі середньої арифметическої. Итоги всіх оцінок заносились к карту компетентності і визначался рейтинг.

Крім того, відзначимо, що кожне оцінювання проводилось по компонентам професіонально-практическої компетентності, загальна оцінка по кожному виду оцінювання знаходилася як середня арифметическая взвешенная. Значимість компонент професіонально-практическої компетентності (веса) при розрахунок загальної оцінки знаходилася експертним методом.

К оцінці результатів проходження практики привакалися самі практиканти. Им пропонується оцінити з допомогою таблиць відповідності компонент професіонально-практическої компетентності власний рівень сформованості професіонально-практическої компетентності по 100-бальної шкалі.

Інтегральна оцінка (індекс) рівня сформованості професіонально-практическої компетентності по всім видам оцінювання знаходиться по формулі:

$$I_k = \frac{O_{pn} + O_{ст} + O_{ком}}{3}$$

де I_k – інтегральний індекс сформованості ППК;

O_{pn} , $O_{ст}$, $O_{ком}$ – загальні оцінки результатів практики керівником практики, студентом-практикантом і комісією відповідно.

В таблиці 1 приводиться приклад складання загальної сводної ведомості учета результатів проходження студентами практики.

Таблиця 1

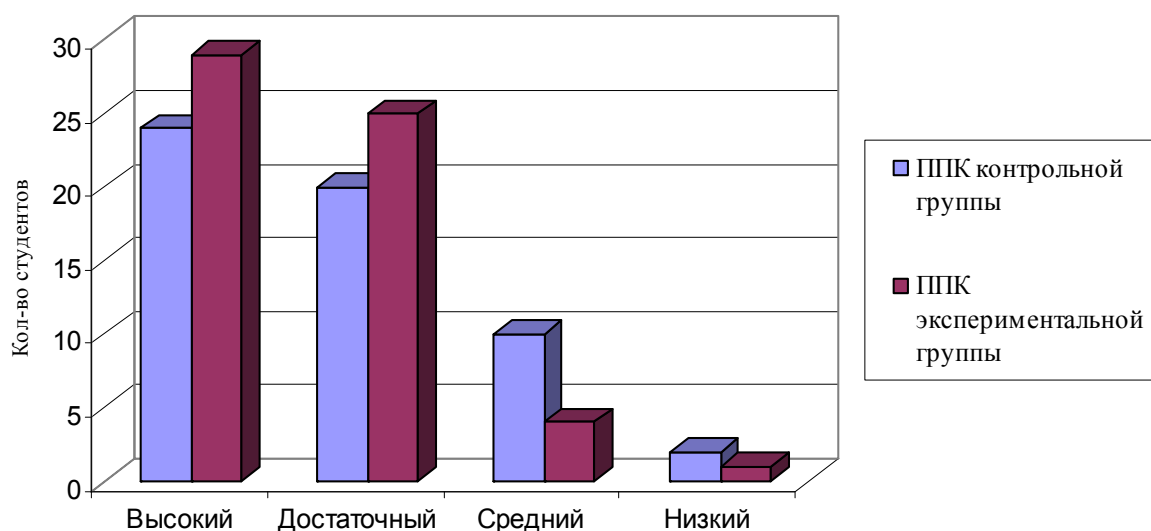
Итоговая таблиця розрахунок оцінок рівней сформованості компонентів професіонально-практическої компетентності керівником практики, студентом і комісією

Оценка и соответствующие ей уровни сформированности ППК

Ф.И.О. студента	Общая оценка руководителя, Орп	Общая самооценка студентами, Ост	Общая оценка комиссии, Оком	Интегральная оценка = $\frac{\text{Орп} + \text{Ост} + \text{Оком}}{3}$	Высокий (В)	Достаточный (Д)	Средний (С)	Низкий (Н)
Алиев Т.	93	98	95	95	В			
Аметова А.	86	86	86	86		Д		
Баршах Н.	96	95	95	95	В			
Вихарева Е.	79	79	79	79		Д		
Денисенко Е.	74	77	74	75			С	
Игнатова И.	95	96	96	96	В			
Меметова С.	62	61	63	62				Н
Новак Ю.	73	73	72	73			С	
Олещенко Е.	73	73	71	72			С	
Писачева И.	65	66	65	65				Н
...								

Таким образом, только использование комплексного механизма оценки уровней сформированности профессионально-практической компетентности позволяет провести наиболее объективную оценку.

В ходе эксперимента по указанной методике были рассчитаны уровни сформированности профессионально-практической компетентности у студентов-практикантов контрольной и экспериментальной групп. Ниже представим показатели количества студентов, получивших соответствующие балльные оценки необходимые для анализа результатов эксперимента, в виде гистограммы (см. рис. 1).



*ППК -профессионально-практическая компетентность

Рис. 1. Количество студентов контрольной и экспериментальной групп, получивших соответствующие оценки

Из рис. 1 видно, что абсолютное значение и удельный вес студентов, получивших высокий и достаточный уровень при использовании модифицированной методики организации производственной практики, увеличился на 6,3 % и 6,7 % соответственно. При этом уменьшается доля студентов-практикантов, которые получают низкие оценки, а именно доля студентов со средним уровнем сократилась на 11,1 %, а с низким почти на 2%.

Таким образом, можно заключить, что общий уровень сформированности профессионально-практической компетентности после прохождения практики в рамках проводимого эксперимента возрастает, что говорит об эффективности предлагаемых изменений в организации и проведении производственных практик.

Для проверки динамики формирования профессионально-практической компетентности в процессе прохождения производственной практики были проведены выборочные обследования уровней профессионально-практической компетентности покомпонентно у представителей экспериментальной группы до начала прохождения, во время прохождения практики и по ее итогам. Данное обследование позволило выявить достаточно информативные и полезные в контексте проводимого исследования результаты. Во-первых, подтвердилась гипотеза, что практика существенно влияет на уровни профессионально-практической компетентности студентов. После прохождения производственной практики представителями экспериментальной группы количество студентов, имеющих высокий и достаточный уровни профессионально-практической компетентности возросло с 12 до 29 и 25 соответственно. По отношению к общему количеству студентов наблюдается рост с 20,3% с высоким и достаточным уровнем до 49% и 42% соответственно, что фактически в 2 раза превышает уровень подготовки до прохождения практики.

Во-вторых, наблюдается рост уровней профессионально-практической компетентности у студентов-практикантов в процессе прохождения производственной практики. Средние балльные оценки по каждому компоненту определялись статистическими методами как средние арифметические взвешенные. По каждому уровню компетентности находились средние значения интервалов: для высокого 95 баллов, для достаточного – 70 баллов, для среднего – 60 баллов и для низкого – 25 баллов. Из найденных середин интервалов по каждому уровню находились средние арифметические взвешенные, где в качестве весов выступало количество студентов, получивших соответствующую оценку. Общая средняя оценка группы определялась с учетом значимости компонент профессионально-практической компетентности.

Результаты оценивания студентов-практикантов и расчеты средних значений уровней профессионально-практической компетентности покомпонентно показали, что до начала прохождения производственной практики студенты обладали низким уровнем профессионально-практической компетентности: средняя арифметическая взвешенная оценок всех студентов составила всего лишь 60 баллов. После двух недель прохождения практики проводились замеры компонентов профессионально-практической компетентности. Следует отметить рост уровней компонентов профессионально-практической компетентности и как следствие общего уровня профессионально-практической компетентности, средняя оценка по группе которого возросла до 69 баллов. Личностно-мотивационный компонент возрос незначительно, что является объективным, т.к. в начале практики он оценивался достаточно высоко.

Полученные результаты представим в виде лепестковой диаграммы (см. рис. 2), на которой отчетливо видно как в динамике увеличивалось количество студентов с высоким уровнем профессионально-практической компетентности по результатам прохождения производственной практики.

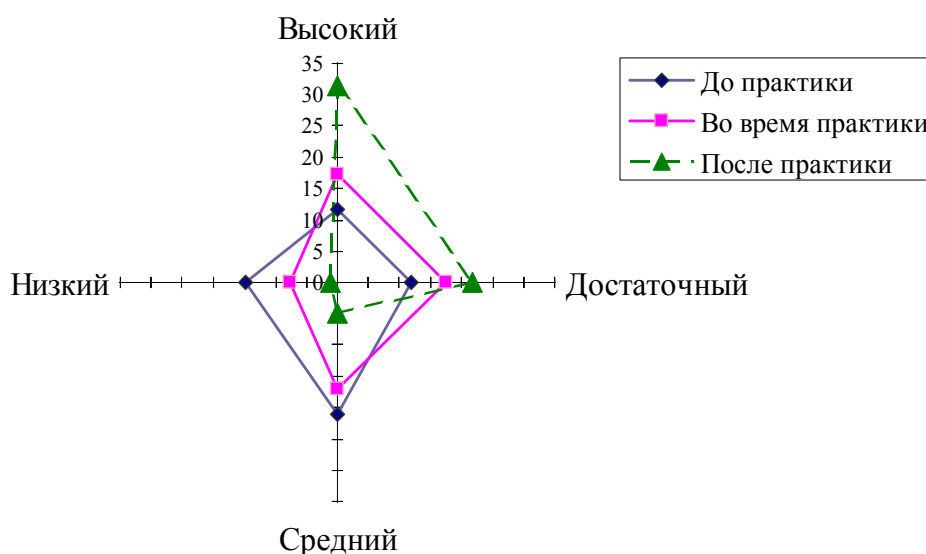


Рис. 2. Динамика количества студентов экспериментальной группы по уровням профессионально-практической компетентности на производственной практике

Выводы. На основании проведенного анализа результатов эксперимента внедрения модифицированного методического инструментария производственной практики можно выделить следующие основные результаты: повышение эффективности практической подготовки у экспериментальной группы; рост профессионально-практической компетентности в динамике; в структуре экспериментальной группы отмечена тенденция уменьшения количества студентов с низким уровнем профессионально-практической компетентности в сторону высокого; повысилась личностно-мотивационная составляющая профессионально-практической компетентности у практикантов, что естественно ведет к заинтересованности обучением в целом и содействует дальнейшему профессиональному росту; динамика увеличения уровней профессионально-практической компетентности за период практики; внешний эффект на повышение уровня знаний по дисциплинам профессионального цикла учебного плана.

В целом, анализ рассчитанных показателей результатов прохождения практики и уровней сформированности профессионально-практической компетентности подтверждает эффективность методического инструментария, апробированного в ходе проведенного эксперимента.

Перспективы дальнейших исследований. Выполненное исследование не исчерпывает всех аспектов решения проблемы организации практической подготовки будущих инженеров-педагогов. Дальнейшего исследования требуют такие аспекты проблемы: разработка методики организации производственного обучения бакалавров; разработка методического обеспечения производственных практик по различным отраслям знаний, направлениям и профилям подготовки с учетом их особенностей.

Литература:

- 1.Ефимова М.Р. Общая теория статистики: [учебник] / М.Р. Ефимова, Е.В. Петрова, В.Н. Румянцев // М.: ИНФРА-М, 1998. – 416 с.
- 2.Интегрированная программа производственных практик / [разработана Л.Ю. Усеиновой]. - Симферополь: НИЦ КИПУ, 2009. – 56 с.
- 3.Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / Образцов Павел Иванович. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.: ил.

4. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: Наказ МОНУ № 161 від 2.06.93 р. – Режим доступу: www.zakon.rada.gov.ua. – Назва з екрану.

5. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України / Наказ Міністерства освіти України від 8 квітня 1993 року, № 93. – 16 с.

6. Усеїнова Л.Ю. Теоретические аспекты формирования профессионально-практической компетентности будущих инженеров-педагогов в процессе производственной практики / Л.Ю. Усеїнова // Проблемы инженерно-педагогической освіти: [зб. наук. праць]. – Харків, УПА, 2007. – С. 387–398. – (Вип. 17).

7. Усеїнова Л.Ю. Оценка уровней сформированности профессионально-практической компетентности будущих инженеров-педагогов / Л.Ю. Усеїнова // Современные достижения в науке и образовании: III Междунар. конф. 16-23 сент. 2009 г. – Тель-Авив (Израиль). – Хмельницкий: ХНУ, 2009. – С. 183–185.

В статье представлены основные положения модификации методического обеспечения производственной практики для будущих инженеров-педагогов швейного профиля. Проведен анализ результатов педагогического эксперимента по внедрению модифицированной методики организации производственной практики.

У статті наведені основні положення модифікації методичного забезпечення виробничої практики для майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю. Проведено аналіз результатів педагогічного експерименту з впровадження модифікованої методики організації виробничої практики.

The article presents the main provisions modifications methodological support production practices for future engineers-teachers sewing profile. A brief analysis of the pedagogical experiment on introduction of the modified method for organization of production practices.

ББК 74.58

УДК 378:371.133-057.87

Э.Р. Шарипова

г. Симферополь, Украина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

Постановка проблемы. В условиях современного реформирования и совершенствования отечественного образования особое значение отводится подготовке педагогических кадров, в том числе инженерно-педагогических. Высокие требования предъявляются к личностно-профессиональным качествам выпускников вуза, а именно к их профессиональной компетентности, к уровню культуры и нравственно-моральных качеств. От выпускников педвузов ждут мобильности, умения самостоятельной практической деятельности в условиях учебно-воспитательных организаций. Одним из видов профессионально-практической подготовки студентов в вузе является их педагогическая практика. Она как органическая часть учебно-воспитательного процесса, обеспечивающая соединение теоретической подготовки студентов с их практической деятельностью, является одним из средств успешной подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности. В связи с этим, перед вузами ставится важная задача поиска наиболее оптимальных приемов, методов и средств профессионально-практической подготовки студентов.

Анализ научных исследований и публикаций показал, что в педагогической науке достаточно широко рассмотрен вопрос педагогической практики студентов. Изучение методической литературы и нормативных документов свидетельствует о том, что педагогическая практика как форма профессионального обучения в высшей школе опирается на определенный теоретический фундамент, который обеспечивает решение теоретических и практических задач профессиональной подготовки современного педагога.

Проблемам педагогической практики студентов посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых: О. Абдуллиной, Т. Белоусовой, К. Дурай-Новаковой, Н. Загрязкиной, В. Кулешовой, Г. Коджаспирова, Б. Пальчевского, В. Петрикова, В. Розова,

Л. Тархан, И. Харламова, Г. Шулдик, В. Шулдик, А. Щербакова, С. Щура, и др. Исследователями глубоко изучены различные подходы к педагогической практике студентов всех уровней педагогического образования, но следует отметить недостаточность научных работ, диссертационных исследований, в которых бы анализировались и обосновывались современные требования к организации и проведению педагогической практики будущих инженеров-педагогов в контексте компетентностного подхода.

В связи с этим, **целью статьи** является теоретический анализ педагогической практики студентов.

Изложение основного материала. Для понимания сути педагогической практики рассмотрим трактование дефиниции «педагогическая практика». Практика (древне-греческое слово *πράξις* «деятельность») – это целесообразная и целенаправленная деятельность, которую осуществляют для достижения определённой, заранее поставленной цели. Структура практики включает: объект – то, на что направлено действие; субъект – тот, кто совершает действие; цель – то, ради чего совершается действие; результат – то, что получается по окончании действия; средство – то, с помощью чего осуществляется действие [30].

В философском энциклопедическом словаре понятие «практика» – это целостная система операций, структура которой включает в себя потребности, цели, мотивы, деятельность, предмет, на который направлена эта деятельность, способы, с помощью которых достигается цель и результат деятельности [24, с. 523].

С позиции психологической науки практика понимается как материальная, чувственно-предметная, целеполагающая деятельность человека, которая включает в себя усвоения и преобразования социальных объектов и составляет всеобщую основу, движущую силу человеческого общества и познания [22, с. 352].

Как педагогическая категория «практика» рассматривается как составная часть учебно-воспитательного процесса, цель которой научить студентов творчески применять в педагогической деятельности научно-теоретические знания и практические навыки, полученные при изучении педагогики, психологии, профессиональных методик и специальных дисциплин, способствовать развитию у будущих преподавателей интереса к научно-исследовательской работе в области педагогических наук [20, с. 325.].

Украинским педагогическим словарем педагогическая практика студентов трактуется как способ изучения учебно-воспитательного процесса на основе непосредственного участия в нем практикантов, цель которой – выработать у них умения и навыки, необходимые в будущей профессиональной деятельности, закрепить теоретические знания, применить их на педагогической практике [6, с. 268].

Таким образом, педагогическая практика – это важнейший компонент практической подготовки студентов [16, с. 258-261], формирующий личность будущего педагога [17, с. 3-7], профессиональную направленность студентов [27, с. 76-83].

Исследуя проблему педагогической практики будущих педагогов, ученые по-разному дают ее определение. Так, О. Абдуллина [1, с. 60-61], Г. Шулдик, В. Шулдик [27, с. 4] рассматривают педагогическую практику как связующее звено между теоретическим обучением студента и его будущей самостоятельной деятельностью в школе. И. Харламов [26] придерживаются позиции, что педагогическая практика – это составляющая психолого-педагогической подготовки будущих учителей, в процессе которой они овладевают необходимыми умениями и навыками. А. Мельник, В. Юрченко [15] определяют педагогическую практику как идентификацию студента с новой социальной ролью будущего преподавателя-практиканта. По их мнению, в результате прохождения педагогической практики у студента происходит сдвиг в его «Я-концепции», трансформация представлений о себе, корректировки самооценки и самостановления. Т. Белоусова [3, с. 43] определяет педагогическую практику как фактор формирования основ педагогической культуры студента высшего педагогического учебного заведения.

М. Козий рассматривает педагогическую практику как эффективный компонент профессиональной, интеллектуальной и жизненной подготовки будущего учителя, воспитателя. С его точки зрения, творчество в ходе практики – это путь студента к мастерству [11, с. 16].

По мнению Л. Тархан [23, с. 323] и С. Щура [28, с. 48], педагогическая практика для будущего инженера-педагога создает необходимые условия для глубокого анализа реальных педагогических ситуаций, возникающих в процессе профессиональной деятельности в системе профессионально-технического обучения. В свою очередь, В. Кулешова определяет педагогическую практику как важнейшее звено в системе профессиональной подготовки инженера-педагога, обеспечивающее применение поисково-исследовательских умений в условиях реальной профессиональной деятельности специалиста инженерно-педагогического профиля [13, с. 49].

Анализируя функции педагогической практики можно отметить, что они способствуют формированию личности будущего педагога, основ индивидуального стиля его будущей профессиональной деятельности. К определению функций педагогической практики ученые подходят с разных позиций.

С. Фридман, И. Каплунович [25] считают функциями педагогической практики образовательную, диагностическую, учебную. О. Абдулинна, исходя из основных функций учителя (образовательная, воспитательная, пропагандистская), определяет такие функции педагогической практики [1, с. 61]: образовательную, развивающую воспитательную, диагностическую. Впоследствии О. Абдуллина, А. Петров выделили коррекционную функцию педагогической практики, поскольку в процессе ее расширяются и углубляются теоретические знания, развиваются и совершенствуются личностные качества студентов [21].

В трудах К. Дурай-Новаковой [8], И. Яковлева [29] прослеживается интегративная функция педагогической практики.

Белорусский исследователь С. Щур выделил гностическую, обучающую, воспитательную, формирующую, ориентирующую, диагностическую функции педагогической практики будущего инженера-педагога [28, с.53-54].

Методические проблемы и организационные аспекты педагогической практики будущих учителей начальной школы, которые касаются и образовательно-квалификационного уровня «младший специалист», освещены в работах Г. Коджаспировой, Л. Бориковой [18], М. Козия [11], В. Розова [17]. Эти же аспекты и проблемы будущих инженеров-педагогов рассмотрены в работах Л. Тархан [23], С. Щура [28].

Существуют различные подходы к определению принципов организации педагогической практики. В. Загвязинский [9], В. Краевский [12] утверждают, что в практике обучения принципы находят свое применение через правила и методы, формы организации и проведения учебной работы, в частности педагогической практики студентов.

О. Абдуллина, Н. Загряжская [2, с.11], А. Петров [21] выделили следующие принципы организации педагогической практики: связь практики с жизнью; систематичность, непрерывность, сложность ее содержания и методов; связь практики с изучением теоретических курсов; комплексный характер практики, предусматривающий единство учебной и внеклассной работы студентов в школе; учета индивидуальных особенностей студентов; демократизации и гуманизации.

Во время педагогической практики появляется возможность синтезировать знания, что способствует созданию закономерных связей между различными науками. Это является основой принципа интеграции. Проблемы интеграции профессионального образования рассматриваются в работах А. Беляевой [4], В. Краевского [12].

В инженерно-педагогическом образовании принципы педагогической практики студентов рассмотрены в трудах С.Щура, Л. Тархан. С. Щур выделяет принципы разносторонней направленности педагогической практики; научности; принцип обучающего

и воспитывающего характера; принцип непрерывности, последовательности и комплексности практики; принцип творческого, активного характера практики [28, с. 50-51]. Основные принципы педагогической практики будущего инженера-педагога Л. Тархан определяет исходя из компетентностного подхода: принцип компетентностного обучения и воспитывающего характера; принцип разносторонней направленности; принцип научности практики; принцип индивидуального подхода; принцип последовательности и комплексности; принцип творчества и активности и самоопределения [23, с. 325].

Обобщив научные достижения О. Абдуллиной [1-2], В. Загвязинского [9], В. Розова [17], А. Петрова [21], Л. Тархан [23], С. Щура [28] мы пришли к выводу, что эффективность педагогической практики в значительной степени зависит от определения ее целей, задач, принципов.

Проблема соотношения теории и практики интересовала ученых-педагогов всегда. Еще Ф. Дистервег [7, с. 434] указывал на тот факт, что практическая деятельность должна идти по теории, но следует признать, что положения и требования теории не всегда могут быть воплощены в жизнь. Вопрос соотношения теоретической и практической психолого-педагогической подготовки учителей, изучение специальных методик, организации и проведения педагогической практики нашли отражение в докторской диссертации В. Майборода [36].

Л. Кацова, Д. Вельдбрехт [10, с. 153] утверждают, что психолого-педагогические идеи только тогда становятся для будущего педагога убеждениями, принципами, правилами, когда они сочетаются с педагогической деятельностью. Педагогическая практика и психолого-педагогический цикл предметов обязательно должны быть взаимосвязаны, согласованы во времени по отношению к приобретению профессиональных знаний. Таким образом, практика – это способ внедрения теории в жизнь.

Рассматривая проблему содержания педагогической практики, В. Сластенин [19, с.34] считал, что содержанием педагогической практики является педагогический процесс в наиболее существенных его характеристиках. Л. Рувинский, В. Кан-Калик, Д. Гришин [5, с. 148] подчеркивают, что содержание педагогической практики развивается по двум направлениям, подчиненными логике реального учебно-воспитательного процесса, где студент выполняет реальные педагогические функции, и логике учебного предмета, изучается в высшем педагогическом учебном заведении.

Что касается содержания педагогической практики будущих инженеров-педагогов, оно определяется планом работы конкретного учебно-воспитательного учреждения по месту прохождения практики, а также задачами профессионально-педагогической подготовки студентов [28, с. 64]. Следует отметить, что содержание педагогической практики будущих инженеров-педагогов тесно связано с изучением курсов педагогики, психологии и профессиональных методик. В ходе педагогической практики студенты анализируют опыт своей собственной деятельности, обсуждают уроки и внеклассные занятия, изучают опыт преподавателей, мастеров производственного обучения, выполняют учебно-исследовательские задачи курсовых и дипломного проекта.

Основная цель педагогической практики будущих инженеров-педагогов, это – адаптация будущих специалистов в условиях предстоящей профессиональной деятельности, формировании профессионально-педагогических качеств личности студентов, развитие интереса к педагогической деятельности и потребности в ней [28, с.48]. В процессе педагогической практики будущие инженеры-педагоги приобретают профессиональные умения определять цели и задачи учебно-воспитательного процесса с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, изучать особенности учащегося и возможности его развития в коллективе; планировать педагогическую деятельность; использовать различные формы и методы организации учебно-воспитательного процесса; сотрудничать с учащимися

и родителями, преподавателями, на основе наблюдений анализировать учебно-воспитательную работу, корректировать ее.

Наши наблюдения показывают, что цель педагогической практики будет достигнута при условии, что ее формы разные и адаптированы к индивидуальности каждого студента. Пути совершенствования педагогической практики инженеров-педагогов видятся нами в оптимальном сочетании индивидуальных, групповых и фронтальных форм учебно-воспитательной работы со студентами, в учете личностного фактора, в раннем привлечении студентов к доступным формам исследовательской работы.

Выводы. Таким образом, вопрос практической подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности всегда был одним из актуальных в педагогическом образовании. Однако, теоретический анализ научных работ, в которых рассматривается проблема подготовки будущих инженеров-педагогов в системе профессионального образования, показывает, что организационно-методические основы педагогической практики будущих инженеров-педагогов в условиях компетентностного подхода еще недостаточно исследованы.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в более глубоком изучении вопросов педагогической практики будущих инженеров-педагогов в высшем учебном заведении.

Литература:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.: учеб. пособие [для студ. пед. ин-тов, слушателей ин-та повышения квалификации преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. ин-тов] / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Абдуллина О.А. Педагогическая практика студентов: учеб. пособие [для студ. пед. ин-тов] / О.А. Абдуллина, Н.Н. Загряжская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
3. Белоусова Т.Ф. Педагогическая практика как фактор формирования основ педагогической культуры студента педвуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Т.Ф. Белоусова. – Ростов-на-Дону, 1989. – 187 с.
4. Беляева А.П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах / А.П. Беляева. – М.: Высшая школа, 1991. – 181 с.
5. Введение в специальность: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / [Л.И. Рувинский, В.А. Кан-Калик, Д.М. Гришин и др.]. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Дистервег Ф.В. Руководство к образованию немецких учителей / Ф.В. Дистервег // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: [сост. А.И. Пискунов]. – М.: Просвещение, 1971. – С. 385 – 444.
8. Дурай-Новакова К.М. Руководство профессиональным самоопределением студентов в процессе педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1979. – 163 с.
9. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
10. Кацова Л.І. Діяльний підхід в підготовці вчителя і педагогічна практика / Л.І. Кацова, Д.О. Вельдбрехт // Сучасний вчитель і його науково-педагогічна підготовка: [за ред. І.І. Кобиляцького]. – Херсон, 1991. – 165 с.
11. Козій М.К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів: [метод. посібник] / М.К. Козій. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 141 с.
12. Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики / В.В. Краевский. – М.: Знание, 1977. – 204 с.
13. Кулешова В.В. Формирование поисково-исследовательских умений будущих инженеров-педагогов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В.В. Кулешова. – К., 2007. – 230 с.
14. Майборода В.К. Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917 – 1992): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Василь Каленикович Майборода. – К., 1993. – 17с.
15. Мельник О.М. Керівництво педагогічною практикою: діагностика і психологічна підтримка студентів / О.М. Мельник, В.І. Юрченко // Освіта і управління. – 2001. – Т.4, № 1 – 2. – С. 106 – 114.
16. Негруца Н.А. Роль і місце практики в професійній освіті / Н.А. Негруца // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: [зб. наук. праць / редкол. І.А. Зязюн (голова)]. – К., Вінниця: ДОВ. Вінниця, 2000. – С. 258 – 261.

17. Педагогическая практика: Учебное пособие для студентов пединститутов / В.К.Розов, В.С.Морозова, Е.П.Белозерцев, О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1981. – 160 с.
18. Педагогическая практика в начальной школе: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / [Г.М. Коджаспирова, Л.В. Борикина и др.]; под ред. Г.М. Коджаспирова, Л.В. Борикина. – [2 –е изд., перераб. и доп.] – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 272 с.
19. Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей: Сборник научных трудов / [отв. ред. В.А. Слостенин]. – М.: МГПИ, 1987. – 138 с.
20. Педагогическая энциклопедия: В 4-х т. / [под ред. И.А. Каирова] – М.: Советская энциклопедия, 1964. – Т.2. – 478 с.
21. Петров А.П. Непрерывная педагогическая практика: опыт и проблемы / А.П. Петров, О.А. Абдуллина // Советская педагогика. – 1986. – № 1. – С. 67 – 72.
22. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
23. Тархан Л.З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: [монография] / Лена Запаяна Тархан. – Симферополь: КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2008. – 424 с.
24. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
25. Фридман Л.М. Изучение учащихся учебных коллективов / Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунович. – М., 1998. – 75 с.
26. Харламов И.Ф. О концептуальных основах педагогической практики / И.Ф. Харламов, В.П. Горленко. // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 50 – 55.
27. Шулдик Г.О. Педагогічна практика: навч. посіб. [для студ. пед. вузів] / Г.О. Шулдик, В.І. Шулдик. – К.: Наук. світ, 2000. – 143 с.
28. Шур С.П. Развивающий потенциал педагогической практики будущих инженеров-педагогов / С.П. Шур.; под редакцией Б.В. Пальчевского. – Минск: Технопринт, 2002. – 228 с.: ил.
29. Яковлев И.П. Интеграционные процессы в высшей школе / И.П. Яковлев. – Л.: ЛГУ, 1980. – 115 с.
30. Википедия – Свободная энциклопедия – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki> – Название с экрана.

В статті виконаний теоретичний аналіз педагогічної практики студентів педагогічних і інженерно-педагогічних вузів.

Ключові слова: педагогічна практика, студент, вчитель, інженер-педагог.

В статье выполнен теоретический анализ педагогической практики студентов педагогических и инженерно-педагогических вузов.

Ключевые слова: педагогическая практика, студент, учитель, инженер-педагог.

In article the theoretical analysis of student teaching of students of pedagogical and engineering-pedagogical high schools is made.

Keywords: pedagogical practice, student, teacher, engineer-teacher.

УДК 378.147

Ю.А. Шереметьева
г. Симферополь, Украина

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СОДЕРЖАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

Постановка проблемы. Новые социально-экономические условия жизни украинского общества предполагают новые подходы к подготовке кадрового потенциала государства. В связи с этим продолжается активный поиск путей совершенствования профессиональной подготовки специалистов, в том числе инженерно-педагогических специальностей. Стоит задача подготовить инженерно-педагогические кадры, которые обладали бы высоким уровнем компетентности, профессиональной и личной готовностью воспринять новые цели образования, обеспечить изменения в содержания профессионально-технического

образования, в образовательных технологиях, в решении всего комплекса задач, стоящих перед педагогом профессионального обучения.

Ведущим принципом организации учебного процесса, обеспечивающим повышение качества профессиональной подготовки специалистов, является преемственность этапов обучения и ступеней образования. Преемственность обеспечивает поступательность, целостность образовательного процесса, качественную подготовку специалистов на более высоком уровне. Поэтому реализация этого принципа приобретает особый стратегический и социально значимый смысл.

Анализ последних исследований и публикаций. В научных исследованиях проблема преемственности представлена в весьма различных ракурсах. Ретроспективный анализ проблемы преемственности в профессиональном образовании позволил выявить основные взгляды и позиции ученых на данную проблему, а также аспекты ее изучения [8].

Большинство исследователей преемственность в обучении рассматривают как общепедагогический принцип, отмечая следующие его особенности: установление разнообразных связей; опора на пройденный учебный материал; развитие знаний, умений и навыков; перспективность в изучении учебного материала. Зачастую в педагогике преемственность связывают с другими общепедагогическими принципами (научности, последовательности и систематичности). Как отмечает С. Годник, «диалектика связи преемственности с другими принципами обучения и воспитания проявляется, в частности, в том, что технология преемственности служит условием и механизмом реализации других принципов учебно-воспитательного процесса, которые, в свою очередь, выступают в роли определяющих факторов осуществления преемственности» [4, с. 49].

По мнению А. Сманцера, рассмотрение принципа преемственности с этих позиций раскрывает его содержательно-информационную сторону, т.е. преемственность в содержании образования. Важное значение имеет рассмотрение этого принципа с позиции обучаемых, формирования у них операционно-действенных структур, учета качественных изменений их личностей [7, с. 61]. В связи с этим разработка проблемы преемственности, главная цель которой обеспечение плавных переходов между отдельными этапами и компонентами непрерывного образовательного процесса, направленного на поступательное, целостное развитие личности, должна идти в двух направлениях.

В контексте заявленной темы сосредоточим внимание на первом направлении и затронем проблему обеспечения преемственности в содержании профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля.

Целью статьи является выявление организационно-педагогических условий обеспечения преемственности в содержании профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля в вузе.

Изложение основного материала. В образовании понятие «педагогические условия» тесно связано с понятием «педагогический процесс», поскольку условия проявляются именно в педагогическом процессе и создаются с целью его оптимизации. В настоящее время в теории педагогики, педагогический процесс рассматривается как сложная организационно-методическая система, на функционирование которой оказывают влияние ее структурные элементы, объективные и субъективные факторы.

В научной литературе встречаются различные толкования понятия «педагогические условия». Под педагогическим условием Н. Борытко понимает *внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированный педагогом, предполагающий, но не гарантирующий определенный результат процесса* [3, с. 113]. В. Андреев считает, что педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора,

конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения ... целей» [1, с. 124].

Анализ исследований, посвященных выявлению педагогических условий, способствующих решению тех или иных образовательных задач, показал, что большинство ученых условно выделяют в них такие группы:

1) информационные (содержание образования; когнитивная основа педагогического процесса);

2) технологические (формы, средства, методы организации образовательной деятельности; процессуально-методическая основа педагогического процесса);

3) личностные (поведение, деятельность, общение, личностные качества субъектов образовательного процесса) [2].

Применительно к реализации преемственности в содержании обучения будущих инженеров-педагогов мы будем говорить об организационно-педагогических условиях, под которыми понимаем совокупность объективных обстоятельств педагогического процесса, целенаправленно создаваемых и реализуемых в образовательной среде, и обеспечивающих решение поставленной педагогической задачи, комплекс мер, способствующих повышению эффективности данного процесса.

Совокупность организационно-педагогических условий, обеспечивающих преемственность в содержании профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов, определяется сущностью самого принципа преемственности, а также особенностями формирования личности специалиста, его профессиональной компетентности как цели образовательного процесса и преемственности в нем.

Остановимся подробнее на сущностной характеристике принципа преемственности. В связи с этим отметим, что сама природа образовательного процесса с его задачей структурой, свойствами ступенчатости возводит в ранг организационного принципа требование преемственности, последовательности и систематичности, направленное на закрепление ранее усвоенных знаний, умений, навыков, личностных качеств, их последовательное развитие и совершенствование. Каждый новый этап обучения должен быть связан с предшествующим, служить предпосылкой для последующего обучения. Связь и преемственность этапов обучения способствует доступности учебного материала, прочности его усвоения, развитию познавательных способностей обучаемых, что, в свою очередь, обеспечивает системность в формировании знаний, умений и навыков у будущих инженеров-педагогов. Преемственность и последовательность в обучении позволяют разрешить противоречие между необходимостью формирования у будущих инженеров-педагогов целостной системы интегрированных профессиональных знаний, умений, навыков и дискретным характером изучения учебного материала.

Преемственность в содержании профессиональной подготовки понимается нами как непрерывный процесс развертывания структурных компонентов содержания, плавный переход от одного этапа обучения к другому, постепенное усложнение содержания учебной информации, последовательная смена уровня требований к объему и глубине усвоения знаний, умений и навыков, а также к профессиональным качествам обучаемых.

Для реализации принципа преемственности в обучении важно выявить основные этапы формирования личности специалиста. Э. Зеер, А. Павлова, Э. Сыманюк в контексте компетентностного подхода в процессе подготовки специалистов условно выделяют три этапа: начальный (адаптация в вузе), основной и заключительный (соответственно формирование и развитие профессиональной компетентности) [5, с. 27]. Такой подход согласуется с нашим видением условной этапности профессиональной подготовки инженеров-педагогов в вузе. На каждом этапе подготовки специалистов оправданы различные парадигмы образования: на первом этапе – когнитивная, на основном – деятельностная и на заключительном – личностно-ориентированная. Переход на более

высокий уровень возможен лишь при освоении деятельности более низкого уровня, что согласуется с требованием преемственности и последовательности в обучении.

Как отмечают Ю. Каликинский, В. Косырев, и мы поддерживаем их, концептуальная идея, которая может быть положена в основу построения современной системы инженерно-педагогического образования, заключается в планомерном, поэтапном, нарастающем по степени сложности и обобщенности, освоении инженерами-педагогами типовых функциональных единиц профессиональной деятельности, которые представляют собой комплексные образования, интегрирующие как знания и умения, так и профессионально-значимые качества личности, необходимые для осуществления определенных действий, причем этот процесс должен осуществляться на непрерывно расширяющемся общекультурном фундаменте [6, с. 26].

Вышесказанное позволило определить совокупность организационно-педагогических условий, обеспечивающих преемственность в содержании профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов (рис. 1). Характеризуя в целом представленные условия, отметим, что все они затрагивают организационный (технологический) аспект решения проблемы преемственности в содержании профессиональной подготовки инженеров-

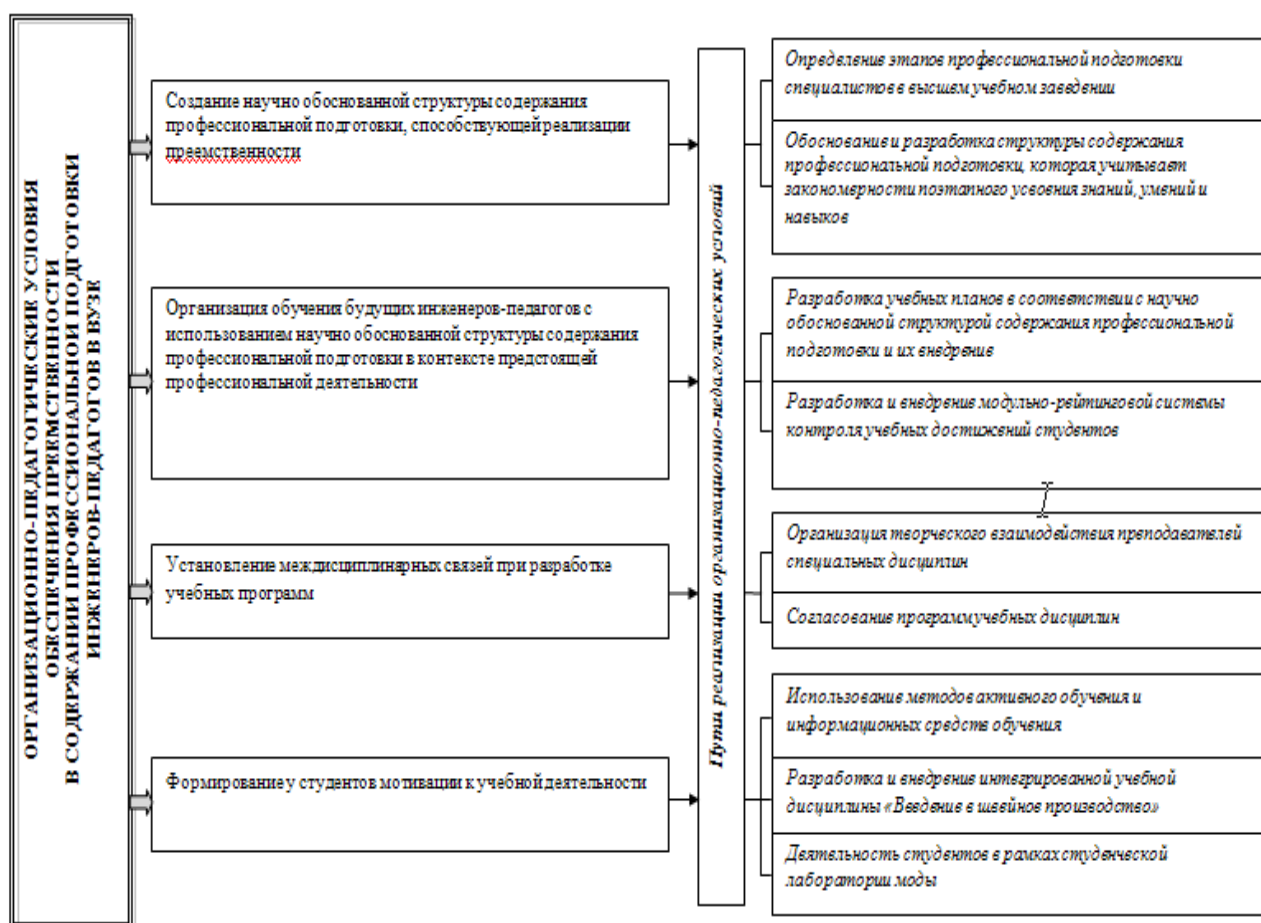


Рис. 1. Организационно-педагогические условия обеспечения преемственности в содержании профессиональной подготовки инженеров-педагогов в вузе педагогов

С этой точки зрения особого внимания заслуживают первые три условия, имеющие ключевое значение для решения поставленной задачи. Отметим также, что обосновывая условия, обеспечивающие преемственность, мы принимали во внимание и личностный

аспект содержания обучения, учитывали, какое отражение реализация преемственности должна находить во внутренних структурах личностей студентов. Этим объясняется наличие четвертого условия, которое затрагивает мотивационную сферу студентов.

Для практической реализации представленных организационно-педагогических условий важно выявить пути их создания в учебном процессе.

Для создания первого условия необходимо теоретически обосновать и разработать структуру содержания профессиональной подготовки, которая способствует реализации принципа преемственности. По нашему мнению, *создание научно обоснованной структуры содержания профессиональной подготовки* является одним из основных организационно-педагогических условий реализации преемственности, независимо от профиля подготовки инженеров-педагогов. Она должна учитывать закономерности поэтапного усвоения знаний, умений, навыков и соответствовать специфике профессиональной деятельности инженеров-педагогов.

Реализация второго условия – *организация обучения будущих инженеров педагогов с использованием научно обоснованной структуры содержания профессиональной подготовки в контексте предстоящей профессиональной деятельности* – требует определенного учебно-методического обеспечения образовательного процесса в вузе. При организации обучения реализацию преемственности можно рассматривать на следующих уровнях учебно-методического обеспечения: 1) отраслевого образовательного стандарта; 2) учебного плана специальности; 3) программ учебных дисциплин; 4) учебников, учебных и методических пособий.

Результаты констатирующего этапа исследования позволяют сделать вывод, что в большинстве случаев реализация преемственности осуществляется, начиная с третьего уровня, хотя возможности более высоких уровней намного эффективнее в плане координации и управления учебным процессом с позиции принципа преемственности. Для успешной реализации преемственности оптимальным является преемственное планирование учебного процесса в вузе, что, как показывает анализ подготовки инженеров-педагогов швейного профиля в вузах Украины, не всегда можно увидеть на практике.

Затрагивая вопросы организации учебного процесса, подчеркнем необходимость подчинения содержания, логики изучения учебного материала, форм и методов обучения интересам будущей профессиональной деятельности, в результате чего обучение приобретает осознанный, контекстный характер, способствуя усилению познавательной активности студентов. Такой подход должен использоваться на уровне учебных дисциплин, их циклов и всей системы подготовки специалистов, что создает предпосылки для реализации преемственности в обучении и обеспечивает формирование у студентов необходимых знаний, умений, навыков и профессионально-важных качеств.

Отметим также важность такого элемента организации обучения будущих инженеров-педагогов, как система контроля и оценки качества усвоения учебного, программного материала. Реализация преемственности предполагает осуществление в учебном процессе систематического контроля учебных достижений студентов и коррекцию их учебной деятельности. Главный принцип организации контроля успеваемости студентов, обусловленный системным подходом, – это комплексность применения различных видов контроля: входного, текущего, рубежного и итогового. Этому принципу отвечает модульно-рейтинговая система оценивания. Разрабатывая систему контроля, важно установить начальный и результирующий уровень профессиональной подготовки студентов.

Третье условие – *установление междисциплинарных связей при разработке учебных программ* – предполагает организацию творческого взаимодействия преподавателей различных специальных дисциплин с целью установления междисциплинарных связей, что должно найти отражение в программах учебных дисциплин. Проблема междисциплинарных связей очень актуальна для инженерно-педагогического образования, что обусловлено

выраженным интегративным характером профессиональной деятельности инженера-педагога. Осуществление междисциплинарных связей позволяет регулировать познавательную деятельность студентов, повышает уровень их умственных процессов и формирует диалектическое мышление.

Для реализации междисциплинарных связей необходимо провести контекстный анализ содержания учебного материала на предмет выявления междисциплинарных категорий. Результатом этой работы является множество понятий, конкретных определений, следствий, законов, правил, и методов деятельности отобранных в соответствии с сущностью междисциплинарных связей. Следующий этап работы заключается в структурировании учебного материала и расположении его в той последовательности, которая вытекает из установленной системы связей. Успешность реализации междисциплинарных связей зависит от качества работы преподавателей различных дисциплин, а также от работы кафедральных учебно-методических комиссий по организации взаимодействия в учебном процессе. В результате творческого взаимодействия преподавателей совершенствуются программы и тематические планы учебных дисциплин, учебные и методические пособия.

Реализация четвертого условия – *формирование у студентов мотивации к учебной деятельности* – предусматривает широкое применение форм, методов и средств обучения, способствующих формированию у студентов положительной учебной мотивации. К таковым относятся методы активного обучения в контексте будущей профессиональной деятельности, которые способствуют развитию мышления, познавательной активности и профессиональной направленности студентов. Важное значение имеет использование в учебном процессе информационных средств обучения.

Большой потенциал для усиления мотивации имеет такая форма организации работы как студенческая лаборатория моды. Поэтому ее активное функционирование является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов швейного профиля.

С целью реализации четвертого условия предусмотрено также изучение на первом курсе обучения интегрированной дисциплины «Введение в швейное производство», которая является продолжением дисциплины «Введение в специальность» и нацелена на плавное введение обучаемых в профессию, укрепление интереса к ней как слагаемого успешной адаптации в вузе.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, все вышесказанное позволило структурировать совокупность организационно-педагогических условий обеспечения преемственности в содержании профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля и определить пути их реализации учебном процессе (рис. 1). Подчеркнем, что успешная реализация преемственности в содержании обучения, обеспечение ее положительного влияния на качество знаний обучающихся, развитие у них интегративного мышления, формирование научного мировоззрения и целостной системы профессиональных знаний и умений возможны только при комплексном создании рассмотренных выше условий.

К дальнейшим направлениям исследования следует отнести обоснование структуры содержания преемственной профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля в системе непрерывного образования.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Бегидова С.Н. Психолого-педагогические условия реализации акмеологического подхода в профессиональном образовании [Электронный ресурс] / С.Н. Бегидова, А.М. Леонтьев, С.А. Хазова. – Режим доступа: <http://www.adygnet.ru/konfer/konfifk2007/soob/3/3BegidovaLH.htm>.

- 3.Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: [монография] / Н.В. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
- 4.Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы / Симон Моисеевич Годник. – Воронеж: ВГУ, 1981. – 208 с.
- 5.Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособ. / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2005. – 216 с.
- 6.Каликинский Ю.А. Компетентностный подход к подготовке инженеров-педагогов / Ю.А. Каликинский, В.П. Косырев // Профессиональное образование. – 2005. – № 6. – С. 25-26.
- 7.Сманцер А.П. Педагогические основы преемственности в обучении школьников и студентов: теория и практика / Анатолий Петрович Сманцер. – Минск: ИПК образования, 1995. – 288 с.
- 8.Шереметьева Ю.А. Преемственность в профессиональном образовании: ретроспективный анализ / Ю.А. Шереметьева // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць. – 2007. – Вип. 17 – С. 216-226.

У статті визначено організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності у змісті професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю, виявлено шляхи їх реалізації у процесі навчання.

В статье определены организационно-педагогические условия обеспечения преемственности в содержании профессиональной подготовки инженеров-педагогов швейного профиля, выявлены пути их реализации в процессе обучения.

Ключевые слова: преемственность, содержание профессиональной подготовки, организационно-педагогические условия, инженер-педагог.

In the article the organizationally-pedagogical terms of providing of succession are certain in maintenance of professional preparation of engineers-teachers of sewing type, the ways of their realization are certain in the process of teaching.

УДК 378.14
ББК 74.58

І.В. Шимкова
м. Вінниця, Україна

З ДОСВІДУ РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Організаційною основою реформування системи підготовки учителів трудового навчання (з 2007/2008 навчального року – учителів технологій) у незалежній Україні став перехід на новий зміст, структуру та 12-річний термін навчання загальної середньої освіти. Зміна напрямку підготовки фахівців у вищих навчальних закладах від трудового навчання до технологічної освіти супроводжувалася кардинальними перетвореннями організації навчально-виховного процесу у ВНЗ. Якщо з 1997 року вищі навчальні заклади здійснювали підготовку вчителів трудового навчання за спеціальністю «Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання», то студенти, які вступили до вищих навчальних закладів у 2007 році, уже навчаються за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра освітньої галузі «Технології» в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Провідні науковці вказують на необхідність розробки нової концепції учителя технологій і розробки шляхів трансформації системи підготовки студентів від статусу вчителя трудового навчання до вчителя технологій виробництва, що, у свою чергу, потребує якісно нового підходу до формування змісту та організації професійної підготовки вчителя [1; 2]. Зміст освітньої галузі «Технології» швидко змінюється під впливом науково-технічного прогресу, розвитку виробничих та інформаційних технологій і появи якісно нових професійних умінь і навичок, при цьому спостерігається стійка позитивна динаміка цього процесу. У зв'язку з цим система підготовки вчителя технологій потребує адаптації до сучасних вимог, зумовлених трансформаційними процесами в освітній галузі «Технології» та

реформуванням системи вищої педагогічної освіти України.

Аналіз останніх досліджень. Упродовж останніх років у педагогічній науці здійснено багато досліджень, спрямованих на розв'язання практичних проблем удосконалення змісту освітньої галузі «Технології» та розробці теоретико-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів (Р. Гуревич, В. Гусев, М. Корець, В. Мадзігон, В. Сидоренко, Д. Тхоржевський, П. Яковишин).

Комплекс професійно-орієнтованої підготовки призначений забезпечити фундаментальну, науково-технічну та психолого-педагогічну підготовку майбутніх учителів технологій, сформувані у них сучасне інженерно-педагогічне мислення, навички аналізу і прогнозування розвитку виробничих процесів, прийняття ефективних наукових рішень. До цих дисциплін, зокрема, належить теорія та методика трудового навчання, теоретичні основи електротехніки, теоретична механіка, опір матеріалів, гідравліка, загальна теплотехніка, нарисна геометрія та креслення, машинознавство, економіка й організація промислового виробництва, стандартизація, технологія конструкційних матеріалів, різання та верстати, технічна творчість тощо [3].

Оновлення змісту напряму «Технологічна освіта», багатоваріантність та індивідуалізація професійної підготовки вчителів технологій, особистісно орієнтований підхід до студента, посилення ролі самостійної роботи та інформатизація освіти висувають нові вимоги до забезпечення процесу вивчення фахових дисциплін, які неможливо задовольнити на основі традиційних підходів.

Мета публікації. Метою статті є аналіз та обґрунтування результатів реалізації запропонованого підходу до інформаційно-методичного забезпечення професійно-орієнтованих дисциплін напряму підготовки «Технологічна освіта».

Виклад основного матеріалу. Нині багатьма науковцями відзначається наявність серйозних проблем у питанні наукового та інформаційного забезпечення навчального процесу у ВНЗ. Зокрема, П. Підкасистий звертає увагу на незадовільний сучасний стан забезпечення студентів навчальними і науковими джерелами, труднощі видання навчальної літератури та створення бази методичного забезпечення. За визначенням ученого, інформаційне забезпечення дає відповідь на питання «що вивчати», а методичне – «як вивчати». П. Підкасистий вважає, що завданням викладача за цих умов є розробка збірника усіх необхідних студентові навчально-методичних матеріалів із навчальної дисципліни, представлених у друкованому й електронному варіантах. Ці матеріали повинні містити всі елементи організаційно-психологічної структури навчальної діяльності: опис цілі і формулювання умов, мотивація діяльності; опис предмету дій, враховуючи контрольно-регуляційні; параметри продукту; перелік умов, необхідних для досягнення результату навчання [4].

М. Солдатенко, досліджуючи теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя, констатує необхідність вирішення проблеми забезпечення студентів сучасними засобами навчання – навчальними програмами, підручниками, посібниками, методичними матеріалами, комп'ютерами, можливістю користування Інтернетом тощо. Таке забезпечення є однією з необхідних умов успішної реалізації навчально-пізнавальної діяльності. На думку вченого, особливої уваги нині заслуговують спроби комплексного підходу до розробки навчально-методичних матеріалів і загальних рекомендацій викладачам і студентам щодо організації навчального процесу [5]. На необхідність якісно нового рівня комплексного методичного забезпечення викладання фахових дисциплін як однієї з організаційних умов ефективності самостійної роботи майбутніх учителів трудового навчання вказує у своєму дослідженні З. Кучер [6].

Ідея використання дидактичних (навчально-методичних) комплексів – комплектів науково-методичних та інформаційних матеріалів, необхідних і достатніх для організації навчального процесу з певної дисципліни досить поширеною у науковому середовищі та у

практиці діяльності ВНЗ. Дослідження особливостей створення та використання у навчальному процесі навчально-методичних комплексів (НМК), а також психолого-педагогічне обґрунтування особливостей використання з цією метою засобів інформаційно-комунікаційних технологій висвітлено в працях В. Бикова, Р. Гуревича, І. Роберт, М. Жалдака, М. Кадемії та багатьох інших учених. У своїх працях вони доводять, що впровадження у навчальний процес навчально-методичних комплексів та ІКТ відкриває нові можливості щодо поглиблення та розширення теоретичної бази знань, активізації навчально-пізнавальної діяльності, створення умов для індивідуалізації навчання та реалізації особистісного підходу до студента.

Аналіз робіт згаданих авторів і праць інших науковців, а також досвід викладання фахових дисциплін у педагогічному ВНЗ дозволив нам запропонувати власний підхід до комплексного забезпечення навчального процесу з використанням НМК.

В основі запропонованого нами підходу лежить ідея використання традиційних засобів, передбачених для вивчення навчальної дисципліни – підручник, навчально-методичні посібники, методичні вказівки, лабораторний практикум у комплексі із засобами, розробленими на основі ІКТ.

Об'єднаний у функціональну і структурну єдність комплекс елементів навчально-методичного забезпечення набуває нової якості, що не може бути зведена до *якостей* окремих компонентів системи, а самі елементи набувають системних властивостей. За цих умов особливо важливого значення набуває підручник як засіб інтеграції системи навчально-методичних засобів та організації діяльності учасників навчального процесу. **У підручнику** систематизований навчальний матеріал подається у певній методичній обробці, методична будова **підручника** та його зміст відповідають дидактичним цілям і процесу засвоєння знань. Принцип єдності змістовного і процесуального компонентів навчального пізнання, реалізований під час розробки змісту навчальної дисципліни на рівні методичної організації навчально-методичного комплексу, стає визначальним і в організації навчально-пізнавальної діяльності.

Інтеграційною основою створеного навчально-методичного комплексу забезпечення дисципліни «Технологія конструкційних матеріалів» став навчальний підручник [7].

Із метою ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, покращення самостійного засвоєння навчального матеріалу та оптимізації проведення аудиторних занять було розроблено навчально-методичний посібник. Навчально-методичний посібник містить детальний графік навчального процесу та програму курсу зі списком рекомендованої літератури, тестові завдання з кожної теми для підготовки до тестового контролю навчальних досягнень. Важливим елементом посібника є професійно-орієнтовані завдання для самостійної роботи студентів. Розв'язуючи ці завдання, студенти самостійно приймають необхідні професійні рішення, пропонують відповідні дії та операції щодо застосування знань у практичних ситуаціях. Завдання висвітлюють логіку та процес виконання певних видів професійної діяльності, особливості поведінки фахівців при їх виконанні і прийнятті рішень, порядок та умови формування нових операцій і дій. Тобто показуючи методику роботи фахівця, тим самим забезпечують формування у студентів умінь самостійно знаходити та *використовувати* знання при реалізації професійної діяльності.

Для розширення можливостей НМК за допомогою ІКТ нами було вирішено використати веб-орієнтовану систему управління навчанням ILIAS (<http://www.ilias.de>). Система ILIAS використовувалась для розробки, управління та розповсюдження мультимедійних навчальних матеріалів. Навчальні матеріали створювалися для використання у мережному навчальному середовищі.

Підставою для такого рішення стали наступні міркування:

1. Єдина програмно-апаратна платформа, яка складається з окремих функціонально завершених підсистем із високим ступенем інтеграції, дозволяє забезпечити цілісне, комплексне рішення. Зокрема, можна централізовано контролювати і підтримувати процес розробки й упровадження навчально-інформаційного забезпечення.

2. Реалізація системи відображає досвід її багаторічного використання у навчальному процесі. Окрім того, важливими перевагами є стабільний цикл розробки, оперативне впровадження останніх тенденцій розвитку ІТ та професійна підтримка програмного продукту. Впровадження розробленої платформи професійного рівня з дотриманням міжнародних стандартів нам видається зручнішим і логічнішим, ніж досить поширена практика поєднання програмних і мультимедійних продуктів, створених викладачами (або студентами) власноруч із використанням найрізноманітніших засобів і форматів даних.

3. Прості і водночас ефективні уніфіковані засоби створення і публікації мультимедійних навчальних ресурсів на основі веб-інтерфейсу, які підтримують найрізноманітніші мультимедійні формати (Flash, Java, TeX, *аудио*, *відео*, *медіапотоків формати*) дозволяють ефективно працювати з системою користувачам із різним рівнем ІТ-компетентності – від базового до професійного.

4. Інтегровані засоби моніторингу дозволяють відслідковувати кожного користувача, кожен елемент навчального матеріалу, бачити детальну статистику звернень і хід виконання попередньо визначених викладачем завдань.

5. Потужна система тестового контролю, яка підтримує різноманітні типи питань – від класичних завдань вибору правильної відповіді до завдань відкритого типу з нечітким аналізом відповіді (алгоритм Левенштейна), мультимедійні дані в завданнях, має гнучку систему оцінювання та обробки результатів.

6. Інтегровані засоби інформаційної безпеки – централізована аутентифікація, авторизація та облік вхідних запитів, віддалений доступ, розділення прав доступу та можливість персоналізації робочого середовища.

7. Низька вартість використання і впровадження. Програмний комплекс є безкоштовним, не залежить від операційної системи, для його використання у якості користувача достатньо будь-якого сучасного веб-браузера.

8. Із самого початку система орієнтована на використання у комп'ютерній мережі. Реалізований на її основі комплекс можна використовувати у локальній мережі ВНЗ для інформаційно-методичної підтримки самостійної роботи студентів, для створення центрів автоматизованого тестового контролю знань або для організації дистанційного навчання.

Висновки. Впровадження автоматизованої комплексної системи управління навчанням забезпечило значно більшу оперативність, підвищення якості та ефективності процесу розробки навчально-методичного забезпечення у порівнянні з традиційними методами роботи. При цьому комплексна система на базі ILIAS виявилася гнучкою і легкою з точки зору організаційно-технічного супроводу і розвитку комплексного інформаційно-методичного забезпечення.

Організація процесу вивчення фахових дисциплін із використанням засобів ІКТ безпосередньо впливає на зміст освіти. Водночас, нові форми організації навчального процесу можуть забезпечити набуття якісно нових професійних умінь і навичок. Завдяки їм змінюються організаційні принципи навчально-виховного процесу.

Однак, із упровадженням навчально-методичного комплексу з'являється низка завдань теоретичного, практичного й організаційного характеру, вирішення яких потребує спеціального теоретичного дослідження.

Література:

1. Теорія і практика науково-технічної підготовки вчителів трудового навчання і технологій виробництва: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Микола Савич Корець; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2002. 40 с.
2. Дятленко, С. Інструктивно-методичний лист про вивчення трудового навчання та креслення в 2008/2009 навчальному році / С. Дятленко. // Трудова підготовка в закладах освіти / Міністерство освіти і науки України. – Київ: Педагогічна преса, 2008 р. № 4 – С.3-6.
3. Навчально-методичний комплекс професійно-орієнтованих дисциплін напряму підготовки 6.010103. Технологічна освіта: Навчальний посібник / Під ред. В.І. Амелькіна. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2008. – 385 с.
4. Пидкасистый, П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П. И. Пидкасистый. – 2-е изд., доп. и перераб.– М. : Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.– (Образование XXI века).
5. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / М. М. Солдатенко; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2007. – 428 с.
6. Кучер Зоя Сидорівна. Організація самостійної роботи майбутніх учителів обслуговуючої праці в системі модульного навчання: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Криворізький держ. педагогічний ун-т. – Кривий Ріг, 2006. – 251с.
7. Атаманюк, В. В. Технологія конструкційних матеріалів: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. В. Атаманюк. – К.: Кондор, 2006. – 528 с.
8. Кадемія, М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб самостійної роботи студентів / М. Ю. Кадемія // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: зб. наук праць.– Вінниця: ПП «Едельвейс і К», 2008.– Вип 23. – С. 188-193. – (Серія «Педагогіка і психологія»).

У статті розглянуто досвід розробки та впровадження навчально-методичного комплексу на основі автоматизованої системи управління навчанням.

Ключові слова: навчально-методичний комплекс, ILIAS, фахові дисципліни, інформаційно-комунікаційні технології, «технологічна освіта».

В статье проанализирован опыт разработки и внедрения учебно-методического комплекса на основе автоматизированной системы управления обучением.

This article analyzes experience of development and introduction of an learning support complex based on learning management system.

НАШІ АВТОРИ

Аблітарова Аліде Рефіківна - викладач кафедри методики початкового навчання Кримського інженерно-педагогічного університету.

Агейкіна-Старченко Тетяна Володимирівна - вчитель вищої категорії, вчитель – методист НВК: СЗОШ №29 м. Вінниці, здобувач наукового ступеня кандидата педагогічних наук ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» АПН України.

Анафієва Ельзара Різаївна - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методик початкового навчання РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет».

Базова Віра Ігорівна - аспірант кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету.

Бекірова А.Р. - старший викладач кафедри методик початкового навчання РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет».

Бирка Маріан Філаретович - викладач інформатики та інформаційних технологій ПТУ №8 м. Чернівці, здобувач кафедри професійної освіти, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Білик Вікторія Володимирівна - викладач кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету, аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Бойчук Віталій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційних та інноваційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Вайнтрауб Марк Абрамович - кандидат педагогічних наук, Інститут професійно-технічної освіти НАПН України.

Василенко Надія Володимирівна - доцент кафедри методології та управління освітою Вінницького ОПОПП.

Викерик Тетяна Дмитрівна – молодший науковий співробітник відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Вієвська Муза Георгіївна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Криворізького економічного інституту Державного вищого навчального закладу «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана».

Волік Віталій Володимирович - старший викладач кафедри іноземної філології Хмельницького національного університету.

Гуревич Роман Семенович - доктор педагогічних наук, професор, академік АН вищої освіти України, директор інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Герасимова Ірина Геннадіївна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії України та філософії Вінницького національного аграрного університету.

Гнатюк Наталія Євгеніївна - в.о. завідувача кафедри гуманітарних дисциплін Луцького біотехнічного інституту ЗАТ «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая».

Гнепа Ольга Володимирівна - аспірант кафедри педагогіки вищої школи Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Гончаренко Любов Анатоліївна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання гуманітарних дисциплін Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Горбатюк Лариса Василівна - старший викладач кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні Бердянського державного педагогічного університету.

Гребенник Наталія Григорівна - викладач кафедри загальноосвітніх дисциплін ВП НУБіП України «Ніжинський агротехнічний інститут».

Грегорашук Юлія Володимирівна - аспірант Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка.

Гречановська Олена Володимирівна - викладач кафедри культурології Вінницького національного технічного університету.

Гуменюк Сергій Антонович - *завідувач лабораторіями Вінницького технічного коледжу.*

Демченко Олена Петрівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Глухівського національного університету імені О. Довженка.

Джафарова Оксана Сергіївна - аспірант інституту проблем виховання АПН України, викладач кафедри методик початкового навчання РВНЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет».

Дімура Ганна Олександрівна - викладач іноземної мови у Вінницькому кооперативному інституті.

Добронравіна Ольга Михайлівна – здобувач наукового ступеня кандидата педагогічних наук кафедри філології і психології, Білоцерківського національного аграрного університету.

Добротвор Олена Вікторівна - старший викладач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету.

Дубровська Лариса Олександрівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та педмайстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Смельянова Тетяна Вікторівна - кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри вищої математики Харківського національного автомобільно-дорожного університету.

Єрко Галина Іванівна - голова циклової комісії викладачів суспільних дисциплін, старший викладач Луцький педагогічний коледж.

Жукова Олена Сергіївна - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Донецького державного університету управління.

Зарубінська Ірина Борисіна - доцент кафедри іноземних мов факультету міжнародної економіки і менеджменту Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, докторант кафедри педагогіки і психології.

Зубенко Тетяна Володимирівна - кандидат педагогічних наук, доцент Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського.

Зузяк Тетяна Петрівна - кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри теорії і методики технологічної та професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Івчик Юлія Сергіївна - аспірант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, викладач кафедри іноземної філології Краматорського економіко-гуманітарного інституту

Кадемія Майя Юхимівна – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник завідувача кафедри інформаційних та інноваційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, заслужений учитель України.

Кізін Ірина Василівна – аспірантка кафедри методики трудового та професійного навчання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Ковнер Віра Володимирівна - асистент кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя.

Коломієць Алла Миколаївна - доктор педагогічних наук, професор кафедри фундаментальних дисциплін Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кондратюк Володимир Дмитрович - кандидат педагогічних наук, кафедра інноваційних і інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Котикова Олена Михайлівна - кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки і психології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана.

Кравчук Ольга Мусіївна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри геометрії і алгебри Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Красильникова Ганна Володимирівна - кандидат технічних наук, доцент кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету.

Красько Тамара Володимирівна - викладач кафедри сучасних європейських мов Національного університету державної податкової служби України.

Курова Тетяна Григорівна - асистент кафедри математики та математичних методів Бердянського університету менеджменту і бізнесу.

Кутова Ольга Миколаївна - аспірант відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Лисакова Ірина Василівна - кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, відділ педагогічної естетики та етики.

Логутіна Наталя Володимирівна - кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницька філія ПВНЗ «Європейський університет»

Лукін Володимир Євгенович - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри автоматики і робототехнічних систем Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Мартинюк Галина Федорівна - викладач Рівненського економіко-гуманітарного та інженерного коледжу.

Матвійчук Анатолій Якович - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри машинознавства, основ виробництва та безпеки життєдіяльності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Митник Марія Миколаївна - аспірант кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Одеського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.

Митнікова Юліана Юрійвна – викладач кафедри методик початкового навчання Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», аспірант інституту педагогіки АПН України.

Мовчан Людмила Володимирівна - викладач кафедри іноземних мов Уманського національного університету садівництва.

Мусаєв Кязім Фаїкович - кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри «Технологічна освіта» Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет».

Несін Юрій Миколайович - методист Херсонського інституту вдосконалення вчителів, аспірант.

Нос Любов Степанівна - викладач англійської мови Педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка.

Паніна Олена Анатоліївна - викладач кафедри іноземних мов Донецького державного університету управління.

Перетятко Катерина Анатоліївна - викладач кафедри методики початкового навчання Кримського інженерно-педагогічного університету.

Петрицин Іван Осипович - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри основ технологій Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Пінаєва Ольга Юріївна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри машинознавства, основ виробництва та безпеки життєдіяльності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Подзигун Олена Андріївна - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської філології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Полетай Олена Михайлівна - асистент кафедри педагогіки, психології та методики технологічної освіти технологічного факультету Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

Потапова Ірина Юріївна - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інформаційних систем в економіці Одеського державного економічного університету.

Пришляк Оксана Юріївна - кандидат педагогічних наук, асистент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка.

Романишина Оксана Ярославівна - кандидат педагогічних наук, асистент кафедри інформатики та методики її викладання Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка.

Руденко Наталія Олексіївна - викладач Державного закладу «Київський коледж зв'язку».

Рум'янцева Катерина Євгенівна - кандидат педагогічних наук, викладач кафедри інформаційних систем в економіці Вінницького інституту економіки Тернопільського національного економічного університету .

Рябуха Анна Юріївна - аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка.

Савчук Ірина Валеріївна - кандидат педагогічних наук, асистент кафедри машинознавства, основ виробництва та безпеки життєдіяльності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Саражинська Ірина Анатоліївна – асистент кафедри філології і психології Білоцерківського національного аграрного університету.

Сейдаметова Саніє Мамбетівна - кандидат педагогічних наук, старший викладач Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет».

Сергєєва Лариса Миколаївна - кандидат педагогічних наук, доцент ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Сидоренко Олег Дмитрович - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики технологічної та професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Сокирська Ольга Сергіївна - викладач НТУУ «КПІ» КАМТС №2.

Соломаха Світлана Олександрівна – докторант відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Стальченко Ліана Анатоліївна - асистент кафедри машинознавства, основ виробництва та безпеки життєдіяльності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Сторожук Людмила Володимирівна - асистент кафедри машинознавства, основ виробництва та безпеки життєдіяльності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Тадєєва Марія Іванівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Рівненського державного гуманітарного університету.

Тархан Лєнуза Запаєвна - доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой технологии и конструирования швейных изделий Крымского инженерно-педагогического университета.

Тичинська Ольга Вікторівна - викладач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету.

Товканець Ганна Василівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

Толочко Світлана Вікторівна - старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін ВП НУБіП України «Ніжинський агротехнічний інститут».

Тринус Олена Володимирівна - молодший науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.

Усеїнова Ленара Юсуфовна - преподаватель кафедры технологии и конструирования швейных изделий Крымского инженерно-педагогического университета.

Шарипова Эльнора Решатовна - преподаватель кафедры технологий и конструирования швейных изделий Крымского инженерно-педагогического университета .

Шереметьєва Юлія Олексіївна - старший викладач кафедри технології і конструювання швейних виробів Кримського інженерно-педагогічного університету.

Шимкова Ірина Вікторівна - аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шинін Олександр Степанович - старший викладач кафедри теорії і методики технологічної та професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шкарбан Фатіма Віталіївна - викладач Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет».

Яковлева Валентина Анатоліївна – аспірантка Інституту педагогіки Національної Академії Педагогічних Наук України, лабораторії економічної та географічної освіти Україна.

Ярхо Тетяна Олександрівна - кандидат технічних наук, доцент кафедри вищої математики Харківського національного автомобільно-дорожного університету.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ І-ІІІ СТУПЕНІВ

Анафієва Е.Р.

НАУКОВІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДВОМОВНОСТІ
В УМОВАХ НОВОЇ МОВНОЇ СИТУАЦІЇ 3

Бекирова А.Р.

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ І СТУПЕНИ АВТОНОМНОЙ РЕСПУБЛИКЕ
КРЫМ 8

Василенко Н.В.

СОЦІОКОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ЗНЗ В КОНТЕКСТІ
ПОБУДОВИ ПРОФІЛЬНО-КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ШКОЛИ ІНФОРМАЦІЙНОГО
СУСПІЛЬСТВА 13

Грегоращук Ю.В.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕХОДУ УЧНІВ ІЗ СЕРЕДНЬОЇ В СТАРШУ ШКОЛУ США 18

Грошовенко О.П.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 22

Джафарова О.С.

МЕТОД ЛЯЛЬКОТЕРАПІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ 26

Добротвор О.В.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНА ГРА (ОДГ) – ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ 30

Зузяк Т.П., Шинін О.С.

ЗНАЧЕННЯ ВИВЧЕННЯ ПОДІЛЬСЬКОЇ ВИШИВКИ СТУДЕНТАМИ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТЕХНОЛОГІЧНА ОСВІТА ТА ОСНОВИ ДИЗАЙНУ»..... 35

Кізін І.В.

СУТНІСТЬ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ ЕДВАРДА
ЖАРСЬКОГО 38

Кравчук О.М., Гнепа О.В.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ М.П.КРАВЧУКА У 1919-1921
РОКАХ 45

Лисакова І.В.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ЕТИКО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ
МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА 50

Митнікова Ю.Ю.

ПРОБЛЕМА ЗБАГАЧЕННЯМ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ ВИРАЖАЛЬНИМИ ЗАСОБАМИ У ШКОЛАХ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ
ВИКЛАДАННЯ 54

Мусаєв К.Ф.

КРИТЕРІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОГРАМ З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В
ПОЗАШКІЛЬНИХ УСТАНОВАХ 58

Несін Ю.М.

УЗАГАЛЬНЕННЯ Й УПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРЕСИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
ДОСВІДУ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ 63

Савчук І.В. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДЕКОРАТИВНО- УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА	67
Самаріна С.І. ПРОБЛЕМА ШКІЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)	74
Сидоренко О.Д. ВПЛИВ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА НА ТРУДОВУ ПІДГОТОВКУ УЧНІВ	79
Соломаха С.О. СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН, СПРЯМОВАНОЇ НА РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ	84
Тадеєв П.О. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ З ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ У США	89
Тадеєва М.І. РОЛЬ МОТИВАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ	95
Тринус О.В. ІДЕЇ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ О.Ф. МУЗИЧЕНКА	101
Штельмах О.В. ГРА В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЯК ОДИН ІЗ ЕТАПІВ ПРОВЕДЕННЯ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ	105
Яковлева В.А. СУЧАСНИЙ СТАН ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ В ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ І СОЦІАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ СВІТУ	110
Яяева Н.М. КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРЫМСКОТАТАРСКОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ	117

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Бирка М.Ф. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПТНЗ	123
Білик О.С. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ БУДІВЕЛЬНИКІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	128
Вайнтрауб М.А. КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИБОРУ ПІДПРИЄМСТВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ РИНКУ ПРАЦІ	133

Викерик Т.Д. ЗБЕРЕЖЕННЯ ТРАДИЦІЙ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ У ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ	138
Пінаєва О.Ю., Кулуняк С.А. ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ КОЛЕКТИВНИХ ТВОРЧИХ СПРАВ ПРИ ВИКЛАДАННІ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ПТНЗ	143
Рузяк Т.І. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ВИЩИХ ПРОФЕСІЙНИХ УЧИЛИЩ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ	147
Савченко І.М. ОСОБЛИВОСТІ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ: ДЕФІНІТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ	152
Сергеева Л.М. ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНИХ ЦІЛЕЙ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО- ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	158
Согур Л.М. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	164

РОЗДІЛ 3

РОБОТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Бараболя М.М. РОЛЬ INTERNETУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ	170
Гуменюк С.А. ЗАСТОСУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ	174
Дімура Г.О. КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ	179
Єрко Г. І. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН.....	183
Мартинюк Г.Ф. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВНЗ І-ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ ДО ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ	188
Нос Л.С. ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЬСЬКИХ АСОЦІАЦІЙ У СИСТЕМІ ОСВІТИ КАНАДИ	193
Руденко Н.О. АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ ГАЛУЗІ ЗВ'ЯЗКУ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ, ПЕДАГОГІЧНІЙ І МЕТОДИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	198

РОЗДІЛ 4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІІІ-ІV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

<i>Аблітарова А.Р.</i> СІМЕЙНЕ ТА СУСПІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИКИ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПРЕДСТАВНИКІВ РІЗНИХ ЕТНІЧНИХ ГРУП	204
<i>Агейкіна-Старченко Т.В.</i> КОМПЕТЕНТІСНА МОДЕЛЬ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	288
<i>Базова В.І.</i> ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ У БРЕМЕНСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ НІМЕЧЧИНИ	214
<i>Білик В.В.</i> СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ	219
<i>Бойчук В.М.</i> ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	225
<i>Вісвська М.Г.</i> АНАЛІЗ ЗОВНІШНЬОГО ТА ВНУТРІШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ З ЕКОНОМІКИ	229
<i>Волік В.В.</i> СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ ЧИТАННЯ ФАХОВИХ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ СТАТЕЙ	234
<i>Герасимова І.Г.</i> ГЕНДЕРНА СКЛАДОВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ НЕПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ (МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ)	239
<i>Гнатюк Н.Є.</i> ПРОФЕСІЙНОСПРЯМОВАНА ІНФОРМАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА В ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩІ	244
<i>Гуревич Р.С., Ігнатова О.М.</i> СУЧАСНІ ОСВІТНІ ПРОБЛЕМИ В НІМЕЧЧИНІ: ЗМІСТ І ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ	250
<i>Гордієнко М.Г.</i> УМІННЯ Й НАВИЧКИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ЦІЛОЖИТТЄВОГО НАВЧАННЯ	256
<i>Голюк О.А.</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	261
<i>Гончаренко Л.А.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ	267

Горбатюк Л. В., Хоменко В.Г. МЕТОД ОПРЕДЕЛЕНИЯ УМЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ К КОМПЬЮТЕРНО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	270
Гребенник Н.Г. ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У БАКАЛАВРІВ- МЕХАНІКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ	277
Гречановська О.В. КІНОМИСТЕЦТВО ЯК ОДИН ІЗ МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	282
Демченко О.П. СТРУКТУРА І РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО СТВОРЕННЯ ВИХОВНИХ СИТУАЦІЙ	287
Добронравіна О.М. ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННСВИЙ ЕТИКЕТ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	292
Дубровська Л.О. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	297
Емельянова Т.В., Ярхо Т.А. МЕТОДОЛОГИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	302
Жук О.С. ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ	306
Жукова О.С., Паніна О.А. РОЛЬ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ	311
Зарубінська І.Б. ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	315
Зубенко Т.В. ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	321
Ігнатова О.М. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ	326
Івчик Ю.С. ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ГРУПОВОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	330
Кабак В.В. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	335
Кадемія М.Ю., Василевська-Скупа Л.П. ФОРМУВАННЯ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА НА ОСНОВІ КРЕДИТНО- МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ	340

Калініна О.С. ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ АКТИВІЗАЦІЇ АСОЦІАТИВНО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ	351
Кобилянський О.В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ....	356
Ковнер В.В. ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	362
Коломієць А.М. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА	367
Кондратюк В.Д. РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	372
Котикова О.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ РОЛЕЙ	378
Красильникова Г.В., Красильников С.Р. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	384
Красько Т.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ	390
Курова Т.Г. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЕКОНОМІКО- МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ	394
Кустовський С.М. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	400
Кутова О.М. ЗМІСТ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ	404
Лановенко А. О. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	410
Логутіна Н.В. РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	415
Лукін В.Є. ОРГАНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	420
Матвійчук А.Я., Прокопчук В.Я., Прокопчук П.Д. ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ ПЕРСОНАЛЬНИХ КОМП'ЮТЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННІ ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ	426

Митник М.М. ТИПОЛОГІЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙ ЯК ВИД ІНШОМОВНОЇ ПУБЛІЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	435
Мовчан Л.В. ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УКРАЇНІ ТА АВСТРАЛІЇ	440
Олексів Н.А. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНИХ ПРОДУКТІВ СПЕЦІАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ В ХОДІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ІНЖЕНЕРІВ- ПЕДАГОГІВ	445
Перетяцько К.А. ВИМІР СОЦІАЛЬНОЇ ДИСТАНЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ПРЕДСТАВНИКІВ РІЗНИХ ЕТНОСІВ У КРИМСЬКОМУ РЕГІОНІ ЗА ШКАЛОЮ БОГАРДУСА	450
Петрицин І.О. НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ НА ЛАБОРАТОРНО- ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ	455
Подзигун О.А. ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	462
Полетай О.М. КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ДО РОБОТИ З ТЕХНІЧНО ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ	468
Потапова І. Ю. ВПЛИВ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ НА МОРАЛЬНУ ВИХОВАНІСТЬ СТУДЕНТІВ ВНЗ	473
Пришляк О.Ю. МОДЕЛЬ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	478
Романишина О.Я. ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ СИСТЕМИ MOODL У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	481
Рум'янцева К.Є. ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ НАПРЯМОК НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	486
Рябуха А.Ю. УПРОВАДЖЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	491
Сейдаметова С.М., Шкарбан Ф.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНФОРМАТИКИ	496
Саражинська І.А. ФАХОВА СПРЯМОВАНІСТЬ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА	501
Смілянець О.Г. ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІЧНОЇ КІБЕРНЕТИКИ	505

Сокирська О.С. СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	510
Сторожук Л.В., Стальченко Л.А. ЗАСТОСУВАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВНЗ	514
Тархан Л.З. ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ	520
Tychinska O.V. MODERN TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING COUNSELORS' WORK	525
Товканець Г.В. ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ У ЕКОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ В ЧЕХІЇ	531
Толочко С.В. МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩОГО АГРАРНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	536
Усеинова Л.Ю. МОДИФИКАЦИЯ МЕТОДИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ И ЕЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА	541
Шаринова Э.Р. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ	547
Шереметьева Ю.А. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СОДЕРЖАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ	552
Шимкова І.В. З ДОСВІДУ РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ	558
Наші автори	561

Наукове видання

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

Збірник наукових праць

Випуск двадцять п'ятий

УДК 378.14

ББК 74.580

С95

Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 25 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 575 с.

Відповідальний за випуск

Оригінал-макет

Технічний редактор

Комп'ютерний набір

Дизайн обкладинки

Р.С. Гуревич

В.П. Король

Т.Ц. Король

Л.А. Любарська

Д.М. Луп'як

Збірник наукових праць «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» затверджений постановою Президії ВАК України 10 лютого 2010 р. № 1-05/ (Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2010. – С. 13) як наукове фахове видання щодо публікацій наукових досліджень з галузі педагогічних наук.

**Засновник Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського.**

**Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації –
серія КВ № 3417. Видане 06.02.2004 р.**

Підписано до друку 21 червня 2010 р.

Формат 60x84/8.

Папір офсетний. Друк різнографічний.

Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 28,7

Наклад 120 прим.

Видавництво ТОВ фірма «Планер»

Реєстраційне свідоцтво серія ДК №3506 від 26.06.2009 р.

Віддруковано з оригіналів замовника

ТОВ фірма «Планер»

21050, м. Вінниця, вул. Визволення, 2

Тел.: (0432) 52-08-64; 52-08-65

e-mail: triumfmoda@yandex.ru <http://www.planer.com.ua>