

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

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

Збірник наукових праць

Випуск чотирнадцятий

**Київ-Вінниця
2007**

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 14 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ „Вінниця”, 2007. – 484 с.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України (протокол № 3 від 29.03.07 р.) і вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 8 від 28.03.07 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)
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. Шестоपालюк, кандидат педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
Б.А. Брилін, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
Р.С. Гуревич, доктор педагогічних наук, професор, заступник голови (м. Вінниця)
О.С. Домінський, кандидат педагогічних наук (м. Вінниця)
М.Ю. Кадемія, кандидат педагогічних наук, доцент (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)
Л.П. Пуховська, доктор педагогічних наук, професор (м. Київ)
В.О. Радкевич, кандидат педагогічних наук, член-кор. АПН України (м. Київ)
В.В. Рибалка, доктор психологічних наук, професор (м. Київ)
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)
Н.Т. Тверезовська, доктор педагогічних наук, професор (м. Київ)
О.І. Щербак, кандидат педагогічних наук, доцент, член-кор. АПН України (м. Київ)

У збірнику наукових праць відомі дослідники, педагоги-практики середніх загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних навчальних закладів, працівників вищих навчальних закладів І–ІІ і ІІІ–ІV рівнів акредитації висвітлюють теоретичні й прикладні аспекти реалізації впровадження сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик навчання у підготовці кваліфікованих робітників, молодших спеціалістів, 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
М.П. Лещенко, доктор педагогічних наук, професор
М.М. Чепіль, доктор педагогічних наук, професор

ISBN 966-527-170-9

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Інститут професійно-технічної освіти АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147.03/.036

*Л.В. Барановська
м. Біла Церква, Україна*

ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ І ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми. Оновлення українського суспільства характеризується динамізмом процесів його демократизації, розширенням можливостей застосування кожною людиною особливих здібностей у різних видах трудової діяльності, багатоманітних сферах інтелектуальної праці. За цих умов висуваються специфічні вимоги до якостей особистості, зокрема до особистості фахівця. У нього має бути сформованим творчий потенціал, що дозволить бути професійно мобільним, здатним до оперативного та оптимального прийняття самостійних рішень, до постійного набуття нових знань, формування навичок орієнтування в інформаційно мінливому та різноманітному просторі.

У зв'язку з цим актуалізується проблема концептуальної переорієнтації професійної освіти на розвиток творчого потенціалу особистості, що готується до кваліфікованої професійної діяльності. Сьогодні гостро постають питання підвищення рівня науковості та відбору оптимального змісту підготовки студентів; удосконалення умов професійного навчання до рівня створення можливостей реалізації майбутнім фахівцем відповідних функцій, активізації методів і прийомів навчання. Для формування творчої особистості фахівця необхідна модель особистісно зорієнтованого навчання та професійної підготовки.

Розробці як концепції, так і окремих аспектів цієї проблеми присвятили свої праці І.Д. Бех, І.А. Зязюн, В.Д. Геращенко, О.Г. Братанич, Д. Роджерс, А. Маслоу, Д.І. Пащенко, П.І. Сікорський та інші вчені.

Метою даної статті є визначення сутності особистісно зорієнтованого навчання та його впливу на формування творчого потенціалу студента.

Особистісно зорієнтоване навчання покликане забезпечити включеність суб'єкта в пізнавальну діяльність, ситуацію пошуку рішення і самооцінку перешкод та можливостей їхнього подолання. Діяльнісний принцип дослідження закономірностей становлення особистості дає змогу на глибинному рівні досягнути психологічні механізми утворення цілей поведінки людини, класифікувати її психологічні особливості.

Особистісно зорієнтоване навчання є розвивальним видом навчання. Воно озброює особистість дослідницькими методами, які дозволяють виокремити проблему з навколишньої дійсності, здійснити її аналіз, сформулювати гіпотезу та шляхи розв'язання, здійснити необхідні розумові та практичні дії, зокрема і в нестандартних ситуаціях. За такого виду навчання знання стають надбанням особистості, тому що їхній об'єктивний зміст, переломлюючись через свідомість, набуває суб'єктивного характеру.

Особистісна зорієнтованість науково-педагогічних працівників може стати реальною, коли в них будуть сформованим уміння конкретного, а не абстрактного сприймання студента. У сфері фахової підготовки підґрунтям для формування умінь такого сприймання як у викладачів, так і в студентів, може стати широке використання методів активного навчання, які забезпечують формування активних умінь та навичок, необхідних для роботи з людьми. [2, с.147-148].

Активні методи навчання здатні забезпечити ефективність формування професійних аспектів самосвідомості особистості. Основні характеристики активних методів – вони

базуються на взаємодії. Їхня ефективність забезпечується груповим феноменом: є можливість отримати зворотній зв'язок, підтримку від людей, що мають спільні інтереси, проблеми, переживання. Групові заняття дають можливість ідентифікувати себе з іншими, група значною мірою полегшує самоаналіз та саморозкриття.

Для забезпечення особистісно спрямованого підходу до студента, забезпечення індивідуалізації навчання необхідне диференційоване подання навчального матеріалу та способів включення суб'єкта в навчальну діяльність.

Диференційоване навчання підсилює реалізацію 3-х функцій навчальної діяльності: освітньої, розвивальної та виховної. У вищих навчальних закладах, де студент оволодіває професійною освітою, домінує освітня функція [7, с. 58].

Диференційоване навчання є наслідком реалізації потреби врахування індивідуальних особливостей. Індивідуалізація навчання вимагає від науково-педагогічних колективів широкого використання принципів диференціації. Вона передбачає поглиблене вивчення морально-соціальних і морально-психологічних особливостей особистості: мотивацію навчальної діяльності, формування і розвиток пізнавальних інтересів, творчі можливості, нахили, потреби та установки [4, с. 63]. А індивідуальні особливості є тими психологічними опорами, що визначають характер і складність освітнього та розвивального компонентів навчання [7, с. 58].

Здійснення диференціації у професійній підготовці має сприяти творчій реалізації індивідуальної готовності до використання знань, умінь, навичок, що виявляється в ініціативному підході студентів до вирішення поставлених завдань у процесі планування, прогнозування, конструювання, організації, оцінювання, контролю за самостійною навчальною діяльністю. Такий підхід сприятиме актуалізації професійного інтересу, формуванню творчої самостійності та інтелектуальної активності [4, с. 65].

Диференціація змісту фахової підготовки забезпечується насамперед змістом спеціальних навчальних дисциплін за вибором студентів та навчальних курсів фахової спеціалізації.

Диференціація фахової підготовки реалізується в прийомах навчання. Саме вони конкретизують методи навчання, сприяють реалізації дидактичних та розвивальних цілей. Прийоми навчання допомагають досягненню варіативності, різноманітності, комбінаторності навчального процесу. Під ними розуміють „сукупність різноманітних словесних, ілюстративних, інтонаційних, мімічних засобів, адекватних конкретним завданням і видам навчально-професійної діяльності та характеру спілкування між викладачами та студентами; логіці методів, що використовуються, та умовами конкретної педагогічної ситуації” [4, с. 67].

Ефективне використання принципів диференціації можливе за умови чіткої визначеності мети конкретного навчального матеріалу, врахування психології особистості, характеристик студента; коли не лише у викладанні матеріалу, а й при оцінюванні їхніх навчальних досягнень викладач диференційовано підходить до них.

Особливу роль у професійному розвитку людини відіграє карта життєтворчості (Ю. Житецький). Людина займає певне «положення» для того, щоб щось знати, мати, володіти необхідними «загальними» чи «вузькими» знаннями, умінням дати «оцінку», вивчати «галузі» та «сфери» знання чи діяльності. Якщо людина не має відповідної орієнтовної схеми, вона відчуває себе втраченою – виникає стресова ситуація.

Карта життєтворчості – це орієнтовна схема, яка спрямована на активний пошук інформації для творчого розвитку та саморозвитку особистості. Вона має прямий вплив на професійний розвиток людини. Творчий потенціал людини є запорукою подолання нею життєвих колізій. Завдяки самопізнанню, творчій практичній діяльності людина має можливість пізнати нові шляхи власного вдосконалення.

Особистісно зорієнтований підхід до навчання, фахової підготовки ґрунтується на методологічних принципах західної гуманістичної психології: самоцінності особистості, глибокої поваги та емпатії до неї, врахування її індивідуальності [1, с. 5]. А тому особистісно зорієнтоване навчання передбачає формування і розвиток в студентів особистісних цінностей. Лише вони завдяки своїм сутнісним показникам здатні виконувати функцію вищого критерію для орієнтації індивідуума у світі й опори для особистісного самовизначення [1, с. 5].

Компонентом особистісно зорієнтованого навчання студента є формування в нього спрямованості на певні цінності. Під ціннісними орієнтаціями розуміють найважливіші елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань, які відмежовують значуще, суттєве для даної людини від незначного, несуттєвого. Сукупність стійких ціннісних орієнтацій утворює свого роду стрижень свідомості, який забезпечує стійкість особистості, детермінує вибір певного типу поведінки і діяльності, котра відбивається у спрямованості потреб та інтересів [8, с. 764].

«Механізм дії та розвитку ціннісних орієнтацій пов'язаний з необхідністю вирішення суперечностей і конфліктів у мотиваційній сфері, виборі прагнення особистості. Стійка і несуперечлива сукупність ціннісних орієнтацій обумовлює такі явища особистості, як цілісність, надійність, віру у певні принципи та ідеали, активність життєвої позиції, наполегливість у досягненні мети» [5, с. 228-229].

Особистісно зорієнтований підхід до навчання студентів передбачає як результат вільний, творчий розвиток особистості студента, всебічне формування його здібностей, якостей. З огляду на зазначене вважаємо, що викладач, який організовує навчання студентів на засадах міжособистісної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії, має бути ініціативною особистістю. Під ініціативністю розуміють активність людини у взаємодії, готовність взяти на себе відповідальність за встановлення контакту й увесь процес взаємодії в цілому [6, с. 26-27].

Оскільки особистісно зорієнтоване навчання пов'язане із суб'єкт – суб'єктною взаємодією, де рефлексія є їх основою, у науково-педагогічних працівників мають бути сформованими уміння відчувати й підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні. З огляду на зазначене доцільно зауважити щодо педагогічного такту. Педагогічний такт базується на відчутті викладачем міри у своїх діях, у ставленні до вихованців. «Не нашкодь» – основний принцип, за яким можливе встановлення тактовних, взаємно толерантних стосунків між науково-педагогічними працівниками та студентами, що дає підстави стверджувати про можливість формування взаємної поваги, взаємної довіри до індивідуальних та особистісних властивостей один одного. А це не що інше, як суб'єкт – суб'єктна взаємодія, без якої неможливе навчання з використанням особистісно зорієнтованого підходу.

Беручи до уваги соціально-політичні та психолого-педагогічні фактори, що впливають на формування особистості студента, суттєвою є така властивість науково-педагогічного працівника як толерантність. Він може стати взірцем для наслідування студентами, коли викладач здатний знаходити шляхи подолання труднощів, зважаючи при цьому на статус та думки оточуючих. У системі «викладач»-«студент», що організована на засадах міжособистісної взаємодії, є вкрай важливим встановлення толерантних стосунків, оскільки непорозуміння та нетерпимість негативно впливають на навчальний результат. При умові взаємної поваги та зацікавленості можна уникнути небажаних конфліктів та взаємного несприйняття. Атмосфера толерантності є сприятливою для розкриття здібностей студента, підвищення його самооцінки, а також розвиває прагнення до розуміння інших думок, суджень, світоглядів.

За особистісно зорієнтованої технології навчання у ВНЗ існують особливості педагогічного спілкування. Воно характеризується діалогічністю, тобто готовністю у спілкуванні настроюватись не лише на себе, а й на партнера, враховувати його позицію як рівнозначну своїй, поважати його погляди та точки зору [6, с. 26-27].

Діалог у навчанні може відбуватись як в індивідуально-особистісній формі, так і у вигляді соціального діалогу, який виражає процес формування суспільної думки. Коли стосунки науково-педагогічних працівників та студентів набувають суб'єкт-суб'єктного характеру, що є засадовим для особистісно зорієнтованого підходу до навчання, вони можуть ствердитись як рефлексивна взаємодія. Діалог між учасниками навчальної взаємодії набуває ознак паритетного: кожен прагне навчитись сприймати партнера як рівного собі, дозволяти йому оцінювати свої судження. Практичною основою такого діалогу є уміння ставити запитання собі та іншим. Це не просто уміння, а своєрідне мистецтво, котре передбачає бездоганне володіння мовленням, чуйність до комунікативних проявів партнера, особливо до невербальних сигналів, здібності відрізняти щирі відповіді від нещирих; це мистецтво бережливого ставлення до людини, яка знаходиться під владою наших запитань. Викладач, що навчає студентів на основі особистісно

зорієнтованого підходу, уміє вислухати, зрозуміти, пояснити, запитати й відповісти, переконати, створити атмосферу довіри під час бесіди і ділового настрою у співбесіді, знайти тонкий підхід, зняти напруження, розв'язати конфлікт [3].

Безпосереднє відношення до особистісно зорієнтованого підходу мають традиції давньої наукової думки, яка знала діалогічні форми педагогічних відносин. Наприклад, сократова індукція. Це метод встановлення емпатичної взаємодії з партнерами, діалогічна співучасть. Даний метод є ефективним за наявності в педагога умінь логічно аргументувати, спиратися на перевірені факти, вміло звертатися до розуму та враховувати емоції, а також закликати та вести до ціннісно зорієнтованої єдності, зближувати судження та оцінки студентів, пов'язані як із моральною, так і з діловою та професійною сферами.

Роки навчання студентів у ВНЗ, процес здобуття ними професійної освіти – це період юності. Особистісно зорієнтований підхід до їхнього навчання базується на врахуванні викладачем особливостей віку студентів. Юність спрямована в майбутнє. Через призму цього бажаного майбутнього здійснюється справжня рефлексія. Всі найважливіші завдання юнаків та дівчат зумовлюються майбутнім: вибір професії, можливість працевлаштування, підготовка до вступу у шлюб.

Юність – це вік особливої емоційної сенситивності. Властивими є почуття, викликані не лише певними подіями, явищами, людьми, а й узагальнені почуття: прекрасного, трагічного, комічного. Це напружений період формування моральної свідомості, вироблення ціннісних орієнтацій та ідеалів, стійкого світогляду, громадянських якостей особистості. Саме в юності набувається ступінь психічної, ідейної, громадської зрілості, який робить людину самостійною для дорослого життя та професійної діяльності особистістю, формуються уміння складати власні життєві плани, знаходити засоби їх реалізації. У даний період, навчаючись у ВНЗ, студенти прагнуть підготуватись до професійної діяльності. Відбувається ієрархування «Я»- особистісного та «Я» - професійного.

Особистісно зорієнтоване навчання є важливим резервом підвищення якості навчального процесу та професійної підготовки у вищих навчальних закладах. Воно є теоретико-практичним підґрунтям для формування не лише конкурентоздатного фахівця, а й творчої особистості, здатної варіативно та оригінально виконувати функціональні обов'язки, здійснювати керівництво підлеглими на горизонтальному рівні.

Література:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К., 1998. – 203 с.
2. Барановська Л.В. Комунікативна компетентність викладача вузу// Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. – 1999. – Вип.2. – С. 147–148.
3. Емельянов Ю.М. Обучение паритетному диалогу. – Л.: ЛГУ, 1991. – 106 с.
4. Музальов О. Диференціація у професійній підготовці вчителів музики// Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 63.
5. Ноздріна О. Ціннісні орієнтації особистості: шляхи та способи їх формування в умовах трансформації// Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 228–229.
6. Семиченко В.А. Психологія общения. – К.: «Магістр - S», 1998. – 286 с.
7. Сікорський П. Диференціація навчання як важлива умова гуманізації освіти// Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 58.
8. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 764.

The article specifies the essence of personality-oriented education and its influence on student's creativity potential development in vocational training. The author substantiates the main means of its use and applying. The author determined interrelation between personality-oriented education, subject-to-subject co-operation and teacher's professional and personal characteristics.

ПРО СИСТЕМУ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ

Постановка проблеми. Важливою складовою культурно-освітнього життя кожної сучасної розвиненої країни є перспективний розвиток у ній системи вищої професійної освіти, максимально зорієнтованої на задоволення потреб, пов'язаних із змістовною в усіх вимірах і напрямках підготовкою спеціалістів у вищих навчальних закладах. У цій сфері життя Канаді належить одне з провідних місць у світі. Цьому найбільше сприяє розгалужена система різнопрофільних університетів у країні, висококваліфікований професорський склад у ній, теоретично вмотивована й практично зреалізовувана система навчання у вищій школі за такими трьома навчальними ступенями, як початкова вища з присвоєнням ступеня бакалавра; аспірантура з присвоєнням ступеня магістра; докторантура з присвоєнням ступеня доктора.

Аналіз останніх досліджень. Досліджувана у статті проблема відноситься до галузі порівняльної професійної педагогіки. Вона достатньою мірою об'ємна, різноаспектна, соціально важлива, актуальна. У деяких важливих вимірах, аспектах її вже висвітлено в значній кількості праць (Н.В. Ржевська, А.І. Кубишкін, Р.С. Гуревич, С.У. Гончаренко, І.С. Руснак, О.О. Романовський,) і в окремих дисертаційних дослідженнях (Н.В. Абашкіна, Н.Н. Авшенюк, Г.П. Бигар, Т.М. Десятов, Т.С. Кошма нова, Н.В. Мукач, О.Ю. Озерська та ін.).

Не може бути сумніву в тому, що глибоке вивчення системи освіти в Канаді посутньо стимулюватиме застосування її найбільш умотивованих форм і методів роботи в діяльності ВНЗ України.

Мета цієї статті – подати щонайбільш широкий і вмотивований аналіз системи вищої освіти в Канаді, щоб якнайпродуктивніше скористатись нею в Україні.

Виклад основного матеріалу. Як і будь-яка інша країна на земній кулі, Канада має свої особливості, унікальні риси, які привертають до неї увагу й слугують стимулом для пізнання цієї держави. Канада – це країна, незаперечним досягненням якої є також система освіти в ній. Якість освіти в провідних університетах і коледжах цієї країни дуже висока, канадський диплом визнається в усьому світі. Навчання в Канаді абсолютно децентралізоване й належить, відповідно до Конституції, до сфери виняткової юрисдикції провінцій. Кожна провінція самостійно визначає політику в цій сфері та бюджет на ці потреби. Це робить навчання в Канаді унікальним процесом.

У Канаді функціонує близько 100 університетів і університетських коледжів, які розміщені в містах, нерідко і в сільській місцевості різних провінцій країни.

Метою вивчення науково-освітньої навчальної системи в Канаді є її характеристика хоча б у найбільш суттєвих теоретичних і практичних вимірах. Канадський досвід вищої освіти криє в собі важливі потенції, позитивні ознаки, котрі успішно можуть бути використані також із-за нинішніх власне українських соціально-освітніх обставин в Україні.

Університети Канади вважаються одними з найкращих у сучасному світі. Канада витрачає на розвиток освіти 8% від ВВП, випереджаючи в цій сфері чимало найбільш розвинених країн у сучасному світі. Канадські університети користуються серйозною репутацією й далеко за межами країни, оскільки мають високопрофесійні навчальні програми, забезпечують успішне використання нових надбань наукового прогресу. Крім того, в Канаді порівняно невисока грошова вартість навчання.

Усі навчальні заклади вищої в освіти в Канаді здебільшого пропонують свій комплекс програм на здобуття основних ступенів бакалавра і магістра. Університети Канади відомі всьому світові своєю високою якістю навчання. Дипломи канадських університетів визнаються нарівні з дипломами університетів США і найбільш розвинених європейських країн. Усі університети в Канаді входять до Асоціації університетів і коледжів Канади (AUCC), яка щорічно перевидає офіційний довідник (Directory of Canadian Universities), котрий містить ретельну інформацію про кожний з навчальних закладів.

Майже дві третини університетів Канади фінансуються з держбюджету і суспільних фондаций. В університетах навчається понад 1,5 млн. студентів, серед яких іноземців – близько 35 тис. Студенти з-за кордону складають приблизно 4% від загальної кількості всіх студентів, а в деяких ВНЗ ця цифра сягає близько 20%. У середньому іноземному студентові набуття вищої освіти в університеті Канади обходиться в 15000-20000 канадських доларів у рік. Провідні університети Канади дали світові чимало Нобелівських лауреатів, видатних політиків і бізнесменів. В університетах Канади викладають професори із світовим іменем.

Професорсько-викладацький склад у більшості університетів кваліфікований. Кількість докторів наук у престижних університетах перевищує 90% – від загальної кількості викладачів.

Усі університети Канади ставлять перед собою три головні цілі: забезпечити високоякісну вищу освіту, розвивати науково-технічну роботу і певна річ, слугувати інтересам регіону. В університетах формується майбутня еліта країни. Навчальний рік триває 9 місяців (з вересня по травень), може поділятися на семестри, в деяких університетах – навіть на три семестри (триместри).

Канада належить до країн з платною системою освіти. Навіть місцеві студенти оплачують своє навчання, яке коштує студентові від 3,500 до 20000 канадських доларів на рік. Водночас у Канаді створені широкі можливості для повного або ж часткового фінансування освіти за рахунок стипендіальних програм держави, університетів, також і деяких міжнародних добродійних організацій.

Уряд Канади надає іноземним студентам стипендії для навчання в аспірантурі (за магістерськими і докторськими програмами) через Міністерство закордонних справ (Foreign Affairs Canada). Канадською владою не передбачено стипендій за навчання в бакалавраті з медицини і стоматології (на будь-якому рівні). Програма навчання (дослідження), яка може спонсоруватися урядом Канади, повинна відповідати таким вимогам:

а) стосуватися сфери мистецтва, суспільних і гуманітарних наук, комерції, природних наук та інженерної справи;

б) бути щонайтісніше пов'язаною з потребами Канади: її історією, літературою, політичним устроєм, економікою, соціологією, географією і т. ін. Курс навчання й тема дослідження можуть також стосуватися потреб окремих провінцій чи, навіть, провінції. Домінантами в канадській освіті слугують такі її напрями, проблеми, завдання, способи навчання, як білінгвізм, мультикультуралізм, природа півночі, телекомунікації, міжміський транспорт, морське право та ін.

З десяти провінцій Канади лише провінції Квебек і Онтаріо мають власні стипендіальні програми Урядів цих провінцій. З певних вагомих причин може знижуватися вартість навчання для іноземних студентів до рівня вартості навчання для місцевих студентів (т. з. Differential fee waivers). Ця реалія малодоступна для громадян України, яка до того ж й дотепер не має певних освітніх міждержавних угод з Канадою. Все ж і наші громадяни можуть претендувати на стипендії в рамках програми Merit scholarship program, але для цього повинні мати попереднє схвалення своєї кандидатури адміністрацією одного з університетів провінції Квебек.

Українські студенти можуть брати участь у конкурсі на отримання стипендій уряду провінції Онтаріо – Ontario Graduate Scholarship Program (OGS). У рамках програми OGS надаються стипендії в розмірі 10000 або 15000 канадських доларів для навчання в аспірантурі університетів провінції Онтаріо. Є різні способи подання заяви на видачу OGS – залежно від того, зарахований чи не зарахований певний кандидат до університету. Іноземним студентам надається в Канаді ціла низка різних стипендій і грантів, котрі фінансуються як з власних фондаций, так і співпрацею з науковими інститутами, центрами, добродійними фундаціями і бізнесом. Більшість грантів стосується проведення наукової діяльності аспірантів. Умови отримання грантів різноманітні: спеціалізація з певної галузі знань, академічна успішність за певний час навчання, участь у спортивному і суспільному житті університету. Університетами надається низка т. з. entrance scholarship – стипендій для першокурсників. Розгляд можливого надання стипендій у багатьох випадках проводиться одночасно з процедурою зарахування до університету.

Стипендіями може покриватись як повна вартість навчання, так і одноразова, часткова. Для навчання в університеті можна скористатись накопичувальним освітянським планом. Можна взяти лоан (займ) на навчання. В деяких випадках за значні успіхи у навчанні й виконанні університетських вимог певна (до 75%), частина лоана зі студентів списується. Крім того, старанні студенти можуть отримати грант (премію, стипендію) на освіту.

Вища освіта в Канаді, як і в США, має три ступені:

Початкова вища (undergraduate) з присвоєнням ступеня бакалавра (Bachelor's Degree). Скорочено зазвичай пишуть «В», а далі вдаються до літер, якими позначається конкретна професія. Скажімо, «Вcom» – це бакалавр у галузі комерції. Такої відповідності ступеня "В" в українській системі вищої освіти поки що немає. Навчання проводиться за спеціальностями: інженер-економіст, інженер-механік, інженер-будівельник, викладач (учитель). Лексема «інженер» не означає, що, наприклад, випускник українського ВНЗ може у Канаді працювати інженером (бо інженерові потрібно перескласти деякі іспити, щоб здобути ступінь магістра (майстра). Для цього подекуди потрібно вступити до асоціації інженерів. Тривалість навчання за програмою бакалавра, як правило, триває не менше трьох років, а з певних професій – і більше.

Аспірантура (graduate) з присвоєнням ступеня магістра (майстра) (Master's degree). Скорочена абревіатура будується за аналогічним принципом, наприклад, MBA – магістр бізнес адміністрування. Тривалість навчання - 1-2 роки.

Докторантура (postgraduate) з присвоєнням ступеня доктора (Phd). Тривалість навчання – 4 роки.

Вступних іспитів, єдиних для всієї країни, не існує. Майбутні студенти подають документи (іноді одночасно в декілька університетів) і зараховуються за системою кредитів (шкільними балами успішності), часто за результатами співбесіди, яка практично немає нічого спільного із звичайним іспитом.

Кожний з університетів сам визначає власні стандарти в плані набору студентів і системи оцінки кваліфікації кожного з абітурієнтів.

Оскільки в Канаді функціонують дві державні мови (англійська й французька), то студенти можуть навчатися у відповідному закладі з викладанням однією з них. Незважаючи на те, що деякі університети пропонують навчання двома мовами, студенти не зобов'язані з однаковою досконалістю володіти ними під час вступу до університету.

Якщо викладання в університеті здійснюється англійською мовою, то абітурієнти, для яких англійська не є рідною або ж які не мають кредитів на англійську мову (не навчалися в канадській школі), мають скласти спеціальний іспит. У більшості університетів враховуються результати тесту TOEFL (або інших поширених тестів з англійської мови, наприклад, IELTS). Університети можуть запропонувати вступникам скористатися власними тестами. З французької мови стандартних тестів немає. Університети самостійно визначають рівень володіння мовою абітурієнтами, можуть запропонувати пройти письмовий тест у тому випадку, якщо мовленнєві навички викликають сумнів.

Популярність канадських ВНЗ за певним набором формальних критеріїв уже кілька років суттєво вивчається спеціалізованим журналом Maclean's Guide. Результати в цій галузі, наприклад, за 2004 рік представлені таким чином: у першій п'ятірці найякісніших навчальних закладів, котрі пропонують переважно бакалаврські програми (початкова вища освіта), опинилися: Mount Alison, Acadia University, St. Francis Xavier University, Trent University, Wilfrid Laurier. Серед вузів, котрі пропонують широкий вибір програм професійної спрямованості, ця п'ятірка представлена таким чином: Simon Frazee University, Guelph University, Waterloo University, Victoria University, York University.

Університети, котрі представляють класичну фундаментальну освіту, це – Toronto University, Queen's University, McGill University, University of British Columbia.

Результати досліджень відображають реальне розмаїття ВНЗ Канади. Серед університетів цієї країни є величезні навчальні комплекси, що охоплюють кілька кампусів і коледжів. Деякі університети мають усталену репутацію кращих вищих навчальних закладів, що проводять інтенсивні наукові розробки або ж мають у своєму арсеналі унікальні

навчальні програми, в тому числі магістра ділового адміністрування (вища кваліфікація в галузі бізнесу).

Одні університети знамениті своєю історією – їм уже виповнюється більше 100 років, інші функціонують з недавнього часу, нерідко вони створювалися з ініціативи мешканців провінцій і працюють за своїми програмами, використовуючи інноваційні своєрідні методики в процесі навчання.

Є в Канаді й унікальний університет, котрий спеціалізується в наданні освіти аборигенним народам, причому не тільки Канади, а й інших країн. Три університети повністю зорієнтовані на надання заочної й дистанційної освіти, пов'язані з розвитком інформаційно-телекомунікаційних технологій. Ця галузь стає все більш популярною. У Канаді немає приватних вищих навчальних закладів (за винятком кількох закритих релігійних вузів). Ще однією відмінною особливістю вищої освіти Канади є значна питома вага наукової діяльності – 25% від загального дослідницького потенціалу Канади зосереджено в університетах країни.

Процес освіти у вищих навчальних закладах Канади має свої індивідуально-неповторні, до того ж позитивні ознаки, що зумовлюється не тільки історією професійної освіти в цій країні, а й ще більшою мірою її сучасним динамічним станом.

У статті викладено основні віхи, котрі стосуються історії становлення, розвитку і теперішнього стану професійної освіти Канади; вмотивовується така оцінна думка: і за сферою впровадження професійної освіти у вищій школі, і за її новаторськими ознаками вища професійна освіта в Канаді є, без сумніву, одним з довершених надбань цієї освіти в сучасному світі. Це зумовлене тим, що Канада в теперішньому глобалізованому, інтегрованому й комп'ютеризованому світі посіла одне з найоб'ємніших і найважливіших місць у цій сфері, домоглася багатьох прогресивних досягнень в опрацюванні теорії і практики з теорії і методики професійної освіти, без якої Канада, зрозуміла річ, не досягнула б винятково важливих надбань у професійній підготовці студентів.

Незаперечних позитивів у професійному навчанні Канада досягла завдяки системності викладу дисциплін навчального плану, спрямованого на розвиток умінь і навичок, пов'язаних з характером майбутньої професії (набуті знання студентів всебічно узгоджуються з перспективами їхньої майбутньої професійної діяльності). Практика у підготовці майбутніх фахівців у Канаді максимально наближена до тих, хто навчається, до обраної ними реальної професії.

Висновки. У системі канадської вищої освіти є чимало своєрідних навчальних закладів, установ, сучасних, щонайбільш позитивних способів і форм навчання студентів, аспірантів, інших груп молодих громадян. Українським ученим, теоретикам і практичним діячам, викладачам і студентам варто було б об'ємніше наслідувати все те перспективне, що є в системі вищої освіти Канади.

Література:

1. Brevan Vasile. Dictionar al limbii romane contemporane // Editura stiintifica enciclopedica. Bucuresti - 1980.
2. Канадські університети // Міжнародна освіта. - 1997. - № 2. - С.10-15.
3. Кубышкин А.И. Канадский университет в структуре современного демократического общества // США. Канада. Экономика. Политика. Культура. – 2003. – №2. – С. 100–113
4. Ласенз Д. Система професійної підготовки вчителя в Канаді // Освіта і управління. – 1997. – Т.4. - С. 163 – 169.
5. Мукан Н. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади. – Автореф. дисертації канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2005. – 20 с.

The article deals with the essence of system of multistage higher education in Canada, its realization in the leading educational institutions of this country.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Постановка проблеми. Розвиток європейського освітнього простору об'єктивно потребує від української школи адекватної реакції на процеси реформування загальноосвітньої середньої школи, що відбувається в країнах Європи. Загальною тенденцією розвитку європейської старшої профільної школи є її орієнтація на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність, інтеграцію загальної і допрофесійної освіти.

Дана проблема тісно пов'язана з важливими науковими та практичними завданнями. Однією з не багатьох країн, що має більш, ніж півстолітній досвід запровадження профільної диференціації навчання є Великобританія, і саме тому теоретичний та практичний досвід профілізації цієї країни є неоцінним для України.

Мета нашої статті полягає у висвітленні основних тенденцій у розвитку та певних особливостей реалізації профільного навчання у Великобританії.

Виклад основного матеріалу дослідження. В британських школах освіта традиційно є глибоко диференційованою. В англійському документі «Кращі школи» наголошується, що, чого вчити і як учить, має бути пов'язано зі здібностями і нахилами дітей. Уже в початковій школі дітей поділяють на три потоки за рівнем здібностей та показниками в навчанні. Під час переходу дітей із початкової школи в середню, у віці 11 років, у більшості випадків вони проходять тестування для визначення коефіцієнта розумової обдарованості (IQ). За результатами тестування школярів направляють у різні школи. В Англії до 70-х років існувало три типи шкіл: граматичні (grammar schools), що дають високий рівень академічної підготовки і можливість вступу до вищих навчальних закладів, середні сучасні (modern schools) з нижчим рівнем освіти й середні технічні (technical schools) із професійним ухилом.

Діти з найбільш високими показниками IQ та навчальними успіхами потрапляють до граматичної школи, що готує своїх випускників до вступу в університет. У граматичній школі навчання теж диференційоване. Починається воно з вивчення латинської мови, що пропонується тільки найбільш здібним учням. Із третього класу вводиться три паралелі: «а» - гуманітарна, «в» - природничо-математична і «с» - для невстигаючих, де предмети викладаються за скороченими програмами, вивчаються науки прагматичної орієнтації.

Після четвертого класу відбувається новий поділ. Здібні учні починають готуватися до вступу в університет. Така підготовка полягає у вивченні спеціалізованої програми навчання. В шостому класі відбувається остаточна спеціалізація (шостий клас дворічний). Кожна граматична школа має в VI класі, як правило, два відділення: гуманітарне і природничо-математичне. В деяких школах до них додаються ще три: технічне, економічне чи домоводство (в жіночих школах). Крім основних відділень, є підвідділення: філологічне (англійської мови, нових іноземних мов, класичних мов), мистецтвознавства, історичне, теологічне, технічне, математичне, хімічне, біологічне. В деяких школах є відділення практичної підготовки: медичне, комерційне і т.д.

У VI класі учні працюють за індивідуальними навчальними планами, в яких предмети спеціалізації займають значне місце, за індивідуальними програмами, переважають індивідуальні методи навчання та навчання у малих групах.

Для організації навчання у групах, де об'єднані діти з однаковими здібностями, створюються потоки (поділ здійснюється за результатами тестів): потік «А» (здібні), потік «В» (з середніми успіхами у навчанні), потік «С» (невстигаючі). Потік, у свою чергу, поділяється на більш дрібні одиниці - бенди. Навчальні програми вищих бендів (А і В) дають більшу можливість для вивчення академічних дисциплін. У самих бендах подальша диференціація відсутня.

Із 70-х років є ще одна форма об'єднання - сет, який становить зразок диференціації іншого рівня. Сети об'єднують учнів, які вивчають в одній групі один предмет. З іншого предмета учень може досягти якісно відмінних результатів і входити до сету іншого рівня.

Така організація вимагає особливого розкладу занять. У сучасних умовах сети є найбільш типовою формою організації навчальних занять у старших класах, що дозволяє досягти гнучкості організації навчання з урахуванням здібностей та інтересів кожного учня.

Одним із важливих аспектів диференціації навчального процесу є можливість вивчення предметів за вибором. У британській школі в 70-х - першій половині 80-х років на такі предмети відводили до 50% навчального часу. До предметів «ядра» (обов'язкових) входили англійська мова й література, математика, релігія, фізкультура. В сучасних школах навчальний час на предмети за вибором скорочено до 30-40% від усього навчального часу.

Із 70-х років у Англії дістала поширення об'єднана школа (*comprehensive schools*), у яку приймаються діти за місцем проживання з 11-ти років. Але в самій школі діти здобувають різну освіту шляхом поділу на різні напрями навчання. В перших і других класах об'єднаної школи навчання здійснюється за єдиним навчальним планом. Із третього класу починається профілізація. Навчання відбувається на трьох відділеннях за програмами граматичної, сучасної і технічної шкіл.

Диференціація в об'єднаній школі починається з IV класу середньої школи (вік учнів - 14 років), але окремі її елементи проявляються вже на другому й третьому роках навчання: найбільш устигаючим учням з помітно вираженими лінгвістичними здібностями надається можливість вивчення другої іноземної мови; в деяких школах найбільш здібні учні замість інтегрованого курсу природознавства вивчають окремо біологію, фізику, хімію та ін.

А з IV класу профільна диференціація навчання набирає яскраво вираженого характеру. Навчальні дисципліни за вибором групуються в блоки, з яких учні повинні вибрати певні предмети. Як правило, школи пропонують 5 блоків предметів.

Більш здібні учні, як правило, вивчають окремі предмети, менш здібні - інтегровані курси. Для слабовстигаючих учнів пропонуються коректуючі курси. Таким чином, учні залежно від своїх уподобань і здібностей можуть вивчати або різні набори предметів, або курси з одного й того ж самого предмета, але різної складності та глибини. Причому блоки сформовані таким чином, що, вибравши із кожного по 4 курси, учень буде навчатися за збалансованим навчальним планом, тобто набір предметів за вибором буде включати гуманітарний, природничо-науковий, фізико-математичний і практичний блоки.

Крім того, є приватні елітарні школи - паблік скулз. Наприклад, у Великобританії є 500 приватних шкіл, так званих «*public schools*», де навчається 5% всіх учнів країни. Більшість приватних шкіл є одностатевими: тільки для хлопців чи тільки для дівчат. Ці школи вважаються привілейованими, що дають країні найкращих випускників. Такі школи як Ітон, Харроу, Рагбі та інші відомі далеко за межами країни. Приватні школи вільні від державного контролю, більшість з них – це школи-інтернати. Набір одинадцятирічних учнів проводиться за вступними іспитами. Якість освіти таких шкіл дуже висока, а дисципліна – сувора. Система освіти така сама як і в державних школах – найздібніший отримує найвищий рівень знань. Старшокласники навчаються за обраними профілями і майже всі випускники після закінчення приватних шкіл продовжують навчання в найкращих вищих навчальних закладах країни. У паблік скулз диференціація відбувається аналогічним чином. Але частка обов'язкових предметів тут значно вища, ніж у державних школах. Так, у школі Россал у м. Флітвуді набір обов'язкових предметів досить широкий. На четвертому році навчання він уключає англійську мову і літературу, математику, французьку мову, історію, фізику, хімію, біологію, релігію, а також спортивні ігри на свіжому повітрі. На п'ятому році навчання обов'язковими предмети стають: англійська мова й література, математика, французька мова та релігія. Природничо-наукові й гуманітарні дисципліни переміщуються у блоки предметів за вибором [1, с.99].

У повній середній школі – в VI двохрічному класі – диференціація навчання поглиблюється. Для кожного учня складається свій навчальний план, до якого входять предмети спеціалізації гуманітарного, природничо-математичного чи змішаного напрямку. Така профілізація характерна як для державних, так і для приватних шкіл.

Навчальний план у повній середній школі складають у індивідуальному порядку для кожного учня, виходячи із можливостей школи забезпечити ту чи іншу кількість курсів. Оскільки повна середня школа служить етапом підготовки до вступу у вищі навчальні заклади, переважне вивчення на цьому ступені лише декількох навчальних дисциплін можна

вважати виправданим. Це дозволяє глибше вивчити вибрані предмети і знизити навчальне навантаження в школі.

Таким чином, у англійській школі диференціація за інтересами поєднується з диференціацією за здібностями, які визначаються в основному за успішністю учнів. У школах, як правило, немає академічного і практичного напрямків навчання. Складання індивідуальних навчальних планів для учнів однієї паралелі – більш гнучка форма профільного навчання. Організація навчальної роботи, яка базується на рекомендації здібним більше теоретичних курсів, а менш здібним – курсів переважно практичного характеру, веде до одержання освіти різного рівня.

Велику роль у диференціації навчання в англійській середній школі відіграють екзамени, які учні складають після закінчення обов'язкової неповної і повної середньої школи. За рік чи два до закінчення неповної середньої школи залежно від успішності учнів ділять на тих, хто буде складати екзамени, і на тих, кого до них не допускають. Екзаменаційні роботи розраховані на 7 рівнів складності. Здібним учням дозволяється складати екзамени на більш високому рівні, інші учні одержують можливість здавати екзамени відповідно до своїх можливостей та успішності. Тобто учні випускного класу діляться вчителями на групи за здібностями для виконання екзаменаційних робіт різного рівня складності, а частина учнів до екзаменів узагалі не допускається.

Крім того, в англійській школі діє система тьюторів і учителів-наставників, які займаються організаційною й орієнтаційною роботою в тому чи іншому класі. У більшості середніх шкіл на третьому році навчання (вік учнів 13 років) дітей починають готувати до прийняття рішення відносно вибору предметів для вивчення в IV класі. Навчальна орієнтація відбувається на уроках з окремих предметів, на уроках із профорієнтації, на класних зборах з участю тьютора, на зборах класної паралелі з участю керівника паралелі. Велика увага приділяється урокам профорієнтації. У програми профорієнтації включається інформація про широкий світ праці, про можливості одержання учнями вищої і середньої спеціальної освіти. Крім спрямування учнів на вибір тієї чи іншої професії, після закінчення школи їм надають допомогу у виборі того чи іншого напрямку навчання, причому частина часу на уроках із профорієнтації й на зборах відводиться на самооцінку учнів, які повинні схарактеризувати свої здібності з окремих предметів, інтереси, нахили до тієї чи іншої професії й інші якості. До кінця третього року навчання тьютор після консультацій з школярами і їх батьками складає для кожного учня набір предметів для вивчення в четвертому класі.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, диференціація навчання базується в англійських школах на інтересах та здібностях школярів, має різні форми й характер на різних ступенях навчання. Ми можемо виділити два типи диференціації: 1) навчання різних груп учнів знанням неоднакового рівня і навіть різними знаннями залежно від їх здібностей; 2) поглиблене вивчення ряду предметів чи циклів предметів. Система освіти Англії настільки децентралізована, що кожна школа сама визначає свій навчальний план. Стандартизація забезпечується єдиними екзаменаційними вимогами.

Підсумовуючи викладений матеріал, можемо зробити висновок про те, що модель профільної диференціації навчання у Великобританії є досить гнучкою та елективною, що передбачає на певному етапі навчання вільний вибір предметів на базі ряду обов'язкових предметів.

Література:

- 1.Андреева П.А. Инновационные процессы в содержании педагогического образования в Англии // Педагогика. – 2003.- №6. – С.97-102.
- 2.Fyodorova V. Discussing Education in Great Britain. - М.,1987.-111 с.

This article is devoted to the profiled education in Great Britain. The main ways of its realization are described here. The experience of profiled education in Great Britain can be used in the Ukrainian system of education.

НЕУНІВЕРСИТЕТСЬКА ВИЩА ОСВІТА - ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНА ОСВІТА: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Для визначення сфери діяльності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів в Україні, доцільно, на нашу думку, розглянути можливі підходи до функцій неуніверситетської вищої освіти (коледжів й інститутів) у зарубіжних країнах, стратегії розвитку та схеми фінансування неуніверситетських установ.

У неуніверситетських вищих навчальних закладів у зарубіжних країнах є, як мінімум, чотири погляди на визначення своїх функцій. У деяких країнах неуніверситетські навчальні заклади прагнуть стати університетами або імітувати їх і докладають у цьому напрямі значні інституційні та політичні зусилля. У Норвегії деякі з державних коледжів прагнуть стати повноцінними університетами, що дають диплом магістра. У Німеччині існує гостра конкуренція між вищими спеціальними школами за отримання статусу університету, і вони намагаються добитися рівності з університетами в питаннях заробітної платні, викладацького складу, навантаження, державних ступенів для викладачів і доступу до досліджень. Деякі місцеві коледжі в США змогли стати установами, що дають університетський ступінь. У Фінляндії університети протидіяли (хай і безуспішно) підвищенню дослідницької ролі політехнічних інститутів, а також їх пропозиції давати програми рівня магістрату. Університети у зарубіжних країнах, звичайно, чинять опір у подібних ситуаціях, хоча не завжди вдало. Наприклад, Німеччина не змогла добитися того, щоб 40% студентів вищих навчальних закладів навчалися у вищих спеціальних школах, бо їх частка на 2004 р. склала всього 21% [5, с.31-39].

На нашу думку, хоча підвищення статусу має сенс для окремих установ, деякі плюси диференційованої системи вищої освіти все ж втратять актуальність. Регулюючі органи потенційно зможуть впливати на ситуацію за допомогою премій за якісне викладання або фінансуючи прикладні дослідження, а також шляхом регулювання й обмеження фінансування, фіксації типів атестатів, що видає вищий навчальний заклад і вимог щодо певної кваліфікації викладацького складу, але поки чітко не виписані закони про вищу освіту це принесе не багато користі.

Інший підхід неуніверситетських вищих навчальних закладів зводиться до співпраці з університетами шляхом пропозиції сумісних дипломів замість конкуренції з ними. В Канаді, особливо в Британській Колумбії, деякі місцеві коледжі нині пропонують одержати диплом про чотирирічну освіту в поєднанні з місцевими університетами, що дозволяє їм іменуватися «університетськими місцевими коледжами». В таких країнах, як Австрія й Англія, національна політика призвела до підтримки чіткої відмінності між університетами і неуніверситетськими навчальними закладами. Проте на практиці деякі неуніверситетські навчальні заклади в обох країнах залучені до вищої освіти, пропонуючи спочатку одно- або дворічний курс університетського рівня, а потім поєднання з місцевими університетами. На неформальному рівні деякі місцеві коледжі в США уклали договори про об'єднання з місцевими університетами й автоматичний перехід, що створює перспективи для переходу коледжу «підготовчі курси» до університету.

Третя тактика полягає у відмові від університетських амбіцій, якщо стає зрозуміло, що конкуренція за статус з історичними університетами не дасть результату. Очевидною альтернативою було перетворення неуніверситетських навчальних закладів в установу локального або регіонального рівня, відмінну від університету: більш гнучкою та більш відповідною місцевим умовам, включаючи умови місцевого ринку робочої сили; тим навчальним закладом, що надає кращий вибір програм, включаючи освіту протягом всього життя, підготовку для працедавців, програми перепідготовки і підвищення кваліфікації для тимчасово безробітних і освіту для дорослих або непрофесійну освіту разом з традиційною підготовкою щодо отримання роботи; установу, яка швидше доводить дослідження до стадії

впровадження, включаючи надання технологій місцевим працедавцям й органам влади; нарешті, навчальний заклад, що найбільш здатний брати участь в економічному розвитку регіону. Спроба створити комплексні регіональні центри була зроблена в деяких державних коледжах Норвегії, фінських політехнічних інститутах, де пропагується самостійний підхід до вищої освіти, а також найбільш просунутих місцевих коледжах у США і Канаді. На наш погляд, створюючи альтернативну модель по відношенню до університету, ці установи зможуть уникнути конкуренції із соліднішими закладами.

У четвертому випадку деякі неуніверситетські навчальні заклади по - колишньому надають професійну освіту на довузівському рівні, включаючи низку коротких курсів і програм. На нашу думку, австралійські коледжі TAFE найбільш відповідають цій моделі. В їх каталогах зазначається найширший вибір курсів, включаючи багато з тих, що в інших країнах надаються на рівні середньої школи, а більшість учнів є сумісниками, відвідуючи заняття тільки декілька годин на тиждень. Дана стратегія призвела до створення абсолютно особливого типу установи, який можна порівняти з тими, що надають переважно очні вузівські курси типу 5A (у прийнятій міжнародній класифікації вимог, ISCED-97, ISCED 5A означає перший рівень, що звичайно одержують за три роки) [9, с.11], відвідуючи які студенти також беруть низку факультативних занять, що сприяють їх особистому і професійному розвитку. В професійні коледжі студенти за звичай вступають тільки для виконання курсової роботи, а потім йдуть вчитися далі, причому вибір теми курсової, в основному, не пов'язаний з їх подальшою спеціальністю або участю в інших формах студентської діяльності. Цей недолік виник через недостатнє фінансування коледжів із боку держави і відсутності можливостей у неуніверситетського навчального закладу запропонувати ширший спектр програм, присутніх у освітніх установах інших типів.

Короткострокові програми перепідготовки в неуніверситетських навчальних закладах, покликані також допомогти безробітним знайти нову роботу. Наприклад, деякі програми, як і коледжі, дають навички роботи з комп'ютером і застосування інформаційних технологій, знайомлять з основами ділової практики, а також готують медичних працівників. В Австрії, наприклад, вищі спеціальні школи спеціалізуються на наданні трирічного навчання і рідко намагаються пропонувати короткострокові програми підвищення кваліфікації [12, с.25]. Загалом нам представляється, що можливість створення подібних зв'язків більша в тих випадках, коли одна установа пропонує програми з декількох освітніх рівнів.

На наш погляд, важливий зв'язок неуніверситетської вищої освіти з освітою для дорослих. Освіта для дорослих охоплює широкий спектр пропозицій [10], від програм для дорослих у технічних коледжах і університетах до різноманітних неофіційних курсів, що пропонуються неурядовими організаціями. Неуніверситетські вищі навчальні заклади надають більше уваги освіті для дорослих, ніж програмам для тимчасово безробітних. Наприклад, вищі спеціальні школи в Австрії, так само як і фінські політехнічні інститути відкрили вечірні програми, призначені для працюючих студентів [11, с.20-22], хоча об'єм даних пропозицій залишається незначним порівняно з програмами для молодших студентів. Коледжі подальшої освіти, коледжі TAFE і місцеві коледжі в англomовних країнах пропонують численні вечірні і недільні курси, призначені для працюючих дорослих, що є найбільшими постачальниками освітніх послуг такого роду. Навпаки, у деяких країнах неуніверситетські вищі навчальні заклади прагнуть працювати у звичному графіку денної форми навчання й охоплюють порівняно незначну кількість дорослих студентів.

Деякі вищі навчальні заклади, наприклад, місцеві коледжі в США, стурбовані рівнем підготовки абітурієнтів. У відповідь на це вони створили широкий спектр механізмів взаємодії із середніми школами, частина з яких покликана підвищити якість підготовки, тоді як інші полегшують перехід від середньої освіти до навчання після одержання середньої освіти [8, с.9-11]. Але у деяких країнах, наприклад, Австралії і Великобританії, коледжі самі пропонують значний об'єм програм середньої школи старшого ступеня. У даному аспекті середні школи і коледжі швидше є конкурентами, ніж можуть співробітничати. В Англії державна політика стимулювала конкуренцію в наданні освітніх послуг для осіб старше 16 років, і коледжі подальшої освіти конкурують з середніми школами у сфері підготовки до загальноосвітніх іспитів старшого ступеня і за іншими професійними програмами.

Стратегії розвитку різноманітних неуніверситетських вищих навчальних закладів не є взаємовиключними і деякі установи характеризуються змішаним підходом, що дозволяє окремим студентам відноситись до них як до закладів, що дають широкий вибір освітніх можливостей і фокусуються на експериментуванні, включаючи підвищення кваліфікації і короткострокові курси, тоді як інші мають чітку мету – денну форму навчання. Місцеві коледжі США і Канади, що мають багатоцільовий характер, служать прикладом таких змішаних установ. Ті коледжі, які знайшли себе як комплексні локальні або регіональні центри, а не як „нові” університети, мають набагато більше шансів на одержання особливої ролі у вищій освіті як альтернативи університетській освіті. У багатьох країнах розширення вищої освіти створило нові складнощі з фінансуванням. Загальні витрати можуть вирости не від збільшення кількості студентів, а від підвищення освітнього змісту програм, як, наприклад, трапилося з норвезькими державними коледжами і з фінськими політехнічними інститутами, або тому що пропоновані курси вимагають дорожчого устаткування і приміщень. Ці проблеми можуть не виникнути, якщо, на наш погляд, в країні відбувається заміна дорогих університетів на менш витратні вищі навчальні заклади [16].

У більшості країн неуніверситетські вищі навчальні заклади використовуються для розширення вищої освіти з меншими затратами, порівняно з університетами, відповідно витрати на кожного студента теж нижчі. Наприклад, порівняння минулих витрат на одного студента у неуніверситетських вищих навчальних закладах і університетах показали, що в Німеччині коледжі й інститути витрачали на 46% менш засобів [14, с.14-18], в Норвегії - на 18% [13, с.140; 14, с.14-18], а у Фінляндії - на 16% менше [15, с.4-19]. У США, де порівняно з іншими країнами-членами організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) є найбільша нерівність, у 2000 році витрати на одного студента денної форми навчання, в середньому, складали \$7665 в місцевих коледжах, \$11345 в державних університетах при отриманні ступеня магістра, \$17 780 в державних університетах при отриманні докторського ступеня і \$32 512 в дослідницьких університетах [7, с.342]. Франція є виключенням, оскільки в 2001 р. коледжі витрачали на одну третину більше засобів на підготовку одного студента, ніж університети, хоча ця річна різниця з розрахунку на одного студента все одно означає, що сумарні витрати на дворічний курс IUT менші, ніж на три- або чотирирічний університетський курс [6].

Коледжі й інститути витрачають менше засобів на підготовку одного студента, ніж університети, бо за звичай не надають навчання за дослідницькими й аспірантськими програмами і витрати на викладацький склад у них, звичайно, нижчі, що потенційно може призводити до зниження рівня професорсько-викладацького складу. Студенти також одержують менше фінансування, принаймні, в англomовних країнах. Це у меншій мірі характерно для німецькомовних країн, де вищі спеціальні школи мають той же статус, що й університети, або для Франції, де студенти IUT мають доступ до матеріальної бази тих університетів, з якими вони пов'язані. Різниця у витратах між коледжами і університетами є частиною системи нерівності, що виникає в результаті диференціації вищих навчальних закладів [3, с.28-38].

На нашу думку, нижчий рівень фінансування неуніверситетських вищих навчальних закладів також може означати збільшення чисельності студентів на курсі, але меншу доступність до кваліфікованих викладачів, тобто потенційне зниження рівня професорсько-викладацького складу, скорочення фінансування студентів, погіршення технічної бази і вірогідне зниження вихідного балу. Блага вищої освіти можуть виявитися доступними ширшим верствам населення, але збільшення нерівності з пропозиції надання послуг вищої освіти, призведе до того, що навчальні заклади, які мають менші переваги, будуть одержувати менше фінансування, і прагнення студентів цих навчальних закладів до освіти буде меншим, ніж в тому випадку, якщо вони б навчалися в університетах [1, с.22-38].

Порівняльна вартість різних видів вищої освіти для студентів дозволяє виділити два основні варіанти. В місцевих коледжах США і Канади вартість навчання помітно нижча, ніж в університетах. Хоча існують значні відмінності між штатами і провінціями, вартість навчання в державних університетах за звичай складає декілька тисяч доларів, тоді як вартість навчання в місцевому коледжі менше тисячі доларів [6]. Аналогічним чином, в

Австралії курси в коледжах TAFE обходяться студентам значно дешевше, ніж університетські курси. В результаті, студенти, одержуючи диплом про вищу освіту в TAFE, загалом платять менше, ніж ті, хто вступає до університетів. Ці відмінності у вартості, разом з меншими витратами на мешкання, зумовлені географічною близькістю коледжів. Проте в інших країнах немає істотної різниці у вартості освіти між вищими навчальними закладами - як в скандинавських країнах, де вища освіта безкоштовна для всіх студентів, або в Німеччині, Австрії і Швейцарії, де вартість навчання у вищих спеціальних школах і університетах рівна, або ж вона незначна, порівняно з вартістю освіти в країнах, подібних США. В таких випадках різниця у вартості не пояснює збільшення кількості вступаючих до неуніверситетських вищих навчальних закладів. У той самий час, багато країн починають переглядати політику безкоштовної або дешевої освіти, оскільки ростуть витрати на вищу освіту, що поступово починають перевищувати наявні доходи. У Великобританії недавно було запропоновано дозволити університетам підвищувати вартість навчання до 3000 фунтів стерлінгів, що може призвести до збільшення різниці в ціні навчання в університетах порівняно з коледжами подальшої освіти. Аналогічні проблеми фінансування вищої освіти і очевидна несправедливість високих університетських субсидій для студентів із середніми і невисокими доходами зняли табу на обговорення вартості освіти в скандинавських країнах [4, с.200-211]. Якщо тиск на користь розширення вищої освіти наростатиме, різниця у вартості навчання в інших країнах може вирости, відображаючи реальні відмінності у витратах на проведення курсів. У такому разі може скластися і структура, що характерна для США, де студенти вивчають програму молодших курсів вищих навчальних закладів у місцевих коледжах унаслідок демократичної оплати, а потім переводяться до університетів. Звичайно, вартість освіти може бути знижена за рахунок одержання грантів, кредитів або податкових пільг. У деяких країнах доступ до таких джерел фінансування інститутів і коледжів був обмежений. Наприклад, в Австралії діє система сприяння вищій освіті, коли студенти погашають кредит, наданий університетом, із свого майбутнього доходу - не розповсюджується на студентів TAFE (хоча вартість освіти і заробітки після закінчення також нижчі). У США вірогідність одержання грантів або кредитів студентами місцевих коледжів помітно нижча, порівняно із студентами університетів [2, с.359-381]. Це може призвести до того, що короткотермінові витрати виявляться вище для слухачів курсів у місцевих коледжах.

Вивчаючи питання про вибір державного підходу до фінансування вищої освіти, у принципі, можна визначити критерії, що дозволяють досягти нейтралітету: встановити таку платню за навчання, систему грантів і кредитів, за якої заохочувалося б одержання вищої освіти студентами всіх рівнів доходу в рівній мірі, не віддаючи перевагу ні неуніверситетським вищим навчальним закладам, ні університетам. Подібний принцип, проте, може зажадати введення платні за навчання, пропорційної доходам (або грантів і кредитів, розмір яких визначається залежно від доходу), і, можливо, нижчої вартості освіти в неуніверситетських вищих навчальних закладах [4, с.200-211]. До тих пір, поки проблеми фінансування системи вищої освіти не будуть визнані на національному рівні, відмінності в забезпеченості можуть створювати утруднення. У деяких країнах, наприклад, Австрії і Франції, неуніверситетські вищі навчальні заклади були створені державою і фінансуються з державних доходів різних рівнів. У федераціях, наприклад, Австралії і Швейцарії, вони створюються штатами або провінціями, звідки надходить майже все їхнє фінансування, і прибутки подібних навчальних закладів по країні можуть помітно варіювати, особливо в США і Канаді, де доходи штатів і провінцій серйозно відрізняються. Більше того, там, де призначення неуніверситетських вищих навчальних закладів обмежується місцевим рівнем, там, де вони обслуговують місцеву економіку, фінансування з місцевих джерел особливо важливе. Прикладами можуть служити державні коледжі в Норвегії, місцеві коледжі в деяких штатах США і провінціях Канади, політехнічні інститути у Фінляндії, де 43% засобів надходить із муніципальних органів. Муніципальне фінансування може підвищити прагнення пристосовуватися до місцевих умов і запитів, але одночасно може привести до нерівності між багатими районами. Хоча роботодавці можуть виграти від підвищення освітнього рівня місцевої робочої сили, фінансування витрат вищих навчальних закладів із

боку працедавців достатньо рідкісне явище. Виключенням є випадки, коли роботодавець бере на себе свою частину підготовки в програмах сумісної освіти, а освітню функцію беруть на себе «професійні академії» (у Німеччині), або коли роботодавці оплачують спеціальні підготовчі курси за принципом оплати послуг, як це здійснюється в місцевих коледжах США і Канади, коледжах TAFE в Австралії, деяких державних коледжах в Норвегії і австрійських FHS. Іншою моделлю є податок із роботодавців, який йде на підтримку професійної освіти, наприклад, у провінції Квебек, де роботодавці, які не беруть участі в підготовці, мають вносити засоби до податкового освітнього фонду. Подібні податки можуть допомогти продовженню освіти у вищих навчальних закладах, хоча свідомості того, що саме так і виходить в Квебеці, немає [13, с.140]. У деяких країнах є окреме фінансування на дослідження або послуги місцевому співтовариству. У Фінляндії була створена подібність функціонального фінансування, заснованого на оцінці якості викладання, впливу на регіон і загальних критеріях ефективності, включаючи випускний бал. У Великобританії також є таке фінансування, оскільки частина платні коледжам подальшої освіти залежить від кількості випускників. Проте, функціональне фінансування поки не набуло широкого поширення у вищих навчальних закладах. Як бачимо, не має однієї ідеальної схеми фінансування для неуніверситетських вищих навчальних закладів.

Висновок. Результати аналізу літературних джерел щодо проблеми розвитку неуніверситетських установ у зарубіжних країнах доводять, що майбутнє у коледжів та інститутів є. У найрозвиненіших країнах є суттєві стимули до розширення вищої освіти і значна частина цього розширення припадає на коледжі й інститути, частково в зв'язку з їх перевагами щодо витрат і розміщення. В найближчі декілька десятків років питання для України та країн із подібними вищими навчальними закладами, а також країн, що реформують вищу освіту, і перехідних країн, що борються за підготовку студентів для виникаючих ринків праці - стоятиме так: як добитися правильного співвідношення між різними елементами з урахуванням неминучих компромісів і взаємовиключними інтересами студентів, роботодавців і регулюючих органів, що представляють національні інтереси. І доцільно створити життєздатні установи з власними плюсами й ідентичністю, а не зменшену копію університетів.

Література:

1. Dougherty, K. The Contradictory College: The Conflicting Origins, Impacts, and Futures of the Community College. Albany: State University of New York Press, 1994.- P.28-38.
2. Grubb, W.N., and Tuma, J. Who gets student aid? Variations in access to aid. Review of Higher Education, 1991. -14(3).-P. 359-381.
3. Grubb, W.N., and Lazerson, M. The Education Gospel: The economic power of schooling. Cambridge: Harvard University Press, 2004.- P.28-38, P.80-102.
4. Gallager, M., April Higher. Education Financing in Australia. Presentation to the Education Committee, OECD, 2003.- P.200-211.
5. Mayer, K., Mueller, W., and Pollak, R. Institutional change and inequalities of access in German higher education. Paper presented at the International Comparative Project on Higher Education, Prague, June 2002, January, 2003.-P.31-39.
6. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche " Expenditure on Higher Education", in The State of Education, number 12 – edition, 2002, <http://www.education.gouv.fr/stateval/etat/eetat12/eetat23.htm>.
7. National Center for Education Statistics (NCES). The digest of education statistics 2001, (NCES 2002-13). Washington, DC: NCES, U. S. Department of Education, 2002.-P.342.
8. Orr M. T., Community college and secondary school collaborations: A case of organizational economics and institutionalism. Draft paper. NY: Community College Research Center, Teachers College, Columbia University, September 2002.-P.9-11.
9. OECD. Technology in education // Education policy analysis. — Paris: OECD, 1999 (b). — P. 47–63.
10. OECD Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices. Paris, 2003(a).-P.27-31
11. OECD Polytechnic Education in Finland. Reviews of National Policies for Education. Paris, 2003(b).-P.20-22
12. OECD. OECD Thematic Review of Adult learning. Country Note: Austria, Paris, 2004(a).-P.25.
13. OECD Thematic Review of Adult learning. Country Note: Canada, Paris, 2004b.-P.140.
14. Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung. Norwegian Social Science Data Services Statistics on Higher Education in Norway. Bergen: NSSDS,1997.-P.14-18.

15. Scheuer, M. and Schmidt, E. Les Fachhochschulen en Allemagne, RWI-Papiere, Nr. 66, 2000.-P.4-19.
16. Zemsky, R., Shapiro, D., Ianozzi, M., Capelli, P. and Bailey, T. The transition from Initial Education to Working Life in the United States of America. A report to the Organisation for Economic Cooperation and Development as part of a comparative study of transitions from initial education to working life in 14 member countries, Paris, OECD (<http://www.oecd.org/edu/transition>).

In the article for determination of sphere of activity of future teachers of higher agrarian educational establishments in Ukraine, an author suggests to consider possible approaches to the functions of no university higher education (colleges and institutes) in foreign countries. An author pays attention on strategy of development of no university establishments. The analysis of charts of financing for no university higher educational establishments in foreign countries is offered.

УДК 378

*К.О. Кірей
м. Миколаїв, Україна*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИЗНАЧЕННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

На тлі глобалізації в усіх сферах суспільного життя відбуваються суттєві зміни. Однією з головних причин, що зумовили цей процес, є докорінні перетворення в економічних системах усіх розвинених країн. Це обумовлено: швидким удосконаленням виробництва на основі новітніх інформаційних технологій, скороченням циклів виробництва товарів і послуг та термінів їхнього життя; зростаючою конкуренцією як між компаніями, так і на ринку праці; підвищенням значущості таких складових мотивації трудової діяльності фахівця, як особистісний саморозвиток, самореалізація та творчість.

Процес глобалізації знайшов позначення також в освітній царині. У сучасному світі дедалі поширеним стає усвідомлення того, що освіта є основою економічного і суспільного добробуту як суспільства в цілому, так і кожної окремої людини. В опублікованому дослідженні зв'язку стандартів професійної освіти і ринку праці, проведеному Європейським фондом освіти, відзначається, що всі системи професійної освіти і навчання в країнах з перехідною економікою стикаються з проблемою невідповідності одержаних за час навчання студентами знань, умінь і навичок потребам ринку праці [4, с.2]. Сьогодні система освіти має озброювати своїх громадян усім необхідним для успішної діяльності в умовах глобалізації економічних і політичних процесів. Перед системою освіти постає завдання підготовки професійних, конкурентоздатних фахівців згідно з новими економічними умовами.

Проблеми підготовки фахівців в системі професійної освіти розглядаються в роботах багатьох вітчизняних та закордонних учених, зокрема М.С. Гафітуліна, Р.С. Гуревича, І.О. Зимньої, Е.Ф. Зеєра, О.А. Єльченко, М.Ю. Кадемії, Н.В. Кузьміної, А.С. Маркова, А.К. Маркової, Г.В. Лаврентьєва, Н.Б. Лаврентьєвої, М.Д. Лаптевої, Н.Г. Ничкало, О.В. Хуторського та ін. У дослідженнях цього процесу ми можемо виділити три напрями: по-перше, це визначення системи професійних якостей, котрі необхідно сформувати в процесі професійної підготовки; по-друге, це визначення виміру професійної придатності фахівців; по-третє, це визначення дидактичних умов та засобів навчання і вдосконалення наявних або розробки новітніх засобів, методів, методик або технологій навчання.

Аналіз літератури з проблеми дослідження підготовки фахівців вказує зокрема на те, що до цього часу недостатньо висвітлені питання з складання професійно-орієнтованої моделі майбутніх фахівців в контексті нових економічних умов.

У науковій літературі зустрічається багато термінів, що характеризують готовність фахівця виконувати професійну діяльність. До них можна віднести професіоналізм, компетентність, професійну майстерність, кваліфікацію, професійну готовність, професійну придатність тощо.

Розглянемо деякі визначення цих понять та їхній зв'язок. Більшість дослідників визначають професіоналізм як набуту особистісну характеристику. Так, наприклад, у

роботах [14; 15] професіоналізм визначається як інтегральна особистісна характеристика людини, яка на високому рівні опанувала нормами професійної діяльності та професійного спілкування; дотримується професійних ціннісних орієнтирів та професійної етики; розвиває свою особистість засобами професії; збагачує досвід професії; прагне викликати інтерес суспільства за результатами своєї діяльності; гнучко враховує нові вимоги суспільства до професії. Е.Ф. Зеєр [6, с.16] визначає професіоналізм як інтегральну якість (новоутворення) суб'єкта праці, що свідчить про здатність особистості продуктивно виконувати професійні завдання і обумовлену творчою самостійною діяльністю та високим рівнем професійної самоактуалізації. Н.В. Кузьміна [12, с.49] підкреслює таку важливу складову професіоналізму, як наявність у фахівця знань, умінь і навичок, що дозволяє йому виконувати свою професійну діяльність на рівні сучасних вимог науки і техніки. Вона зазначає, що оскільки будь-яка діяльність є виконанням безлічі завдань, то професіоналізм виявляється, насамперед, у вмінні бачити та формулювати завдання, застосувати методологію й методи спеціальних наук щодо аналізу можливих результатів виконання завдань, оцінювати та обирати найбільш придатні методи для їхнього виконання.

Спроможність самостійно виконувати професійну діяльність визначається наявністю у фахівця певної компетентності. Поняття компетентності має багато визначень. Спільним є те, що компетентність фахівця визначається наявністю системи відповідних знань, навичок, досвіду роботи у конкретній сфері діяльності. Так, наприклад, в працях [2; 5; 19; 21] це є головним визначенням компетентності фахівця.

Деякі дослідники наголошують на тому, що поняттям «компетентність» визначається спроможність фахівця виконувати професійні обов'язки. Так, в «Міжнародних Стандартах Освіти для Професійних Бухгалтерів» [16, с.10] розглядається два поняття – професійні здібності та компетентність. Професійні здібності – це професійні знання; професійні навички; та професійні цінності, етика та ставлення, необхідні для підтвердження компетентності. Компетентність – це здатність виконувати професійну роль відповідно до визначеного стандарту з урахуванням реального робочого середовища. Професійні здібності можуть виражатися як результат навчання. Компетентність може виражатися як результат діяльності, тобто за такою трактовкою компетентність свідчить про спроможність виконання фахівцем професійних обов'язків. А.С. Марков [13] визначає компетентність фахівця як сполучення психологічних якостей, що дозволяють йому діяти самостійно і є припущенням щодо володіння людиною здатністю виконувати певні трудові функції. Він бачить зв'язок понять професіоналізму і компетентності як розкриття професіоналізму через компетентність. Компетентність конкретної людини вужче, ніж його професіоналізм, людина може бути професіоналом у своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні всіх професійних питань.

Узагальнюючи визначення цього поняття, можна стверджувати, що компетентність – це набуті професійні здібностей, якості та досвід людини, що виражається у спроможності фахівця самостійно виконувати професійну роль відповідно до визначеного стандарту з урахуванням реального робочого середовища. Професійна компетентність будь-якого фахівця не корелюється вузько професійними межами, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціально-економічних та інших проблем, пов'язаних не тільки з його фахом, й з суміжними галузями суспільного буття. Таким чином, компетентність є визначною характеристикою фахівця, щодо його готовності виконувати професійну діяльність.

Нині в системі професійної освіти широкого застосування набув компетентнісний підхід щодо визначення бажаного результату навчання. Такий підхід припускає не засвоєння студентом окремих знань і вмінь, а оволодіння ними в комплексі. На думку О.В. Хуторського [22], введення компетенцій у нормативну і практичну складову освіти дозволяє вирішувати одну з типових проблем освітньої системи, коли студенти добре оволоділи набором теоретичних знань, але зазнають значних труднощів у діяльності, що вимагає використання цих знань на практиці. Такий підхід підсилює практичне спрямування навчання, його прагматичний, предметно-професійний аспект. І.О. Зимня зазначає [7, с.32], що компетентнісний підхід не є протиставленням підходу, заснованого на виділенні знань, умінь і навичок (ЗУН), він тільки спеціально підкреслює роль досвіду, вмінь практично

реалізувати знання та вирішувати завдання на цій основі. Але такий підхід не є тотожним ЗУНівському підходу. Він встановлює підпорядкованість знань умінням, акцентуючи практико-орієнтоване спрямування навчання.

Компетентнісний підхід, що впроваджується в українську освіту, також обумовлений загальноєвропейською і світовою тенденцією інтеграції, глобалізацією світової економіки і, зокрема, неухильно наростаючими процесами гармонізації «архітектури європейської системи вищої освіти», що знайшло відображення в так званому Болонському процесі. За визначенням аналітика цього процесу А.М. Колота [11, с.22]: «Бажання України приєднатися до Болонського процесу, тобто увійти до загальноєвропейського освітнього простору, - це не данина євро моді, а наша нагальна внутрішня потреба, зумовлена запитом ринку праці та загальносвітовими тенденціями розвитку освітньої діяльності».

Українська освіта оперує поняттям компетентності в тому сенсі, який пропонують європейські країни в контексті Болонського процесу [18]. Болонський процес вимагає певної термінологічної уніфікації. Це стосується і таких термінів, як компетенція/компетентність [7, с.9]. У 1997р. Європейський фонд освіти в опублікованому Глосарії термінів [1] наводить три способи визначення компетенції, трактуючи її як: «Здатність робити щось добре або ефективно; відповідати вимогам, які висуваються роботодавцями; здатність виконувати особливі трудові функції» [1, с.63]. Ці способи покладено в основу чотирьох моделей визначення компетенцій: перша модель базується на параметрах особистості; друга модель базується на виконанні завдань і діяльності; третя модель базується на виконанні продуктивної діяльності; четверта модель базується на керуванні результатами діяльності. Основне спрямування цих моделей компетенції полягає в наступному:

- у моделі компетенції, заснованої на параметрах особистості, особливе значення надається формуванню моральних, духовних і особистісних якостей людини;
- у моделі компетенції, заснованої на вирішенні завдань і діяльності, особлива увага зосереджена на опануванні людиною стандартних (алгоритмізованих) процедур і операцій;
- у моделі компетенції щодо продуктивної діяльності підкреслюється важливість досягнення результатів і відзначається, що ця модель є досить поширеним підходом щодо визначення компетенцій в професіях, де провідним виміром діяльності є кінцевий результат;
- у моделі, заснованій на керуванні діяльністю, підкреслюється, що діяльність є функцією соціального контексту людини, у якому існує певний порядок вимог і очікувань щодо людини на робочому місці. Ці вимоги можуть бути взаємоузгодженими [1, с.69].

В. Хутмахер відзначає, що є різні підходи визначення основних (key) компетенцій. Їх може бути дві - вміння писати і думати (scriptural thought (writing) and rational thought), або сім: навчання (learning); дослідження (searching); мислення (thinking); спілкування (communicating); кооперація, взаємодія (cooperating); уміння робити справу, доводити справу до кінця (getting things done); адаптуватися до себе, приймати себе (adopting oneself) [24]. Зважаючи на те, що компетенція - це певна характеристика особистості, котра відображає необхідні параметри (знання, уміння, навички, властивості людини тощо) щодо успішного виконання певної діяльності, то для різних видів діяльності (професійної, соціальної, навчальної тощо) може бути визначений свій набір компетенцій. На сьогодні не має єдиного узгодженого переліку як ключових так і професійних компетенцій.

У матеріалах ЮНЕСКО [3; 25] окреслюється коло компетенцій, які вже повинні розглядатися всіма як бажаний результат навчання. В доповіді міжнародної комісії з освіти [3] Ж. Делор сформулював основні, глобальні компетенції, визначивши їх як «чотири стовпи», на яких має ґрунтуватися освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити. Ці компетенції мають, на думку Ж. Делора, глобальний характер, вони спрямовані не тільки на придбання певної професійної кваліфікації, а й на формуванні компетентності в більш широкому розумінні, компетентності, «...яка надає можливість справлятися з різними чисельними ситуаціями і працювати в групі» [3, с.37].

Оскільки компетенції - це, насамперед, замовлення суспільства щодо підготовки його громадян, то такий перелік багато в чому визначається узгодженою позицією соціуму в певній країні або регіоні. Так, наприклад, О.А. Єльченко [9, с.5] відзначає необхідність уточнення прогностичної моделі випускника освітньої установи за професійно значущими

параметрами і аспектами необхідних знань, умінь і навичок професійної компетентності в різних галузях діяльності. Нею запропоновано п'ять компетенцій: навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова та особистісного самовдосконалювання. Вони дозволяють, за думкою автора, «...осмислено застосовувати комплекс професійних знань, умінь і способів діяльності в подальшому житті». Але такий перелік має певні обмеження в застосуванні щодо визначення складових професійної компетентності у конкретній галузі діяльності.

І.О. Зимня [8, с.10] визначає компетенції як деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, поняття, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин), котрі згодом виявляються в компетенціях людини. Підкреслюючи фундаментальну різницю між компетенцією як знанням будь-чого і вживанням цих знань, вона припускає, що тільки в ідеалізованому випадку вживання є безпосереднім відображенням компетенції, тобто «...саме «вживання» є актуальним проявом компетенції як «схованого», потенційного» [8, с.4]. І.О. Зимня виділяє три групи основних компетенцій, котрі є необхідними складовими будь-якої професійної діяльності. До першої групи належать компетенції, що стосуються самої людини як особистості, суб'єкту діяльності, спілкування. До другої групи належать компетенції, що стосуються соціальної взаємодії людини та соціальної сфери. До третьої групи належать компетенції, що стосуються діяльності людини [8, с.10-12]. Оскільки професійна компетентність визначається як результат діяльності, то для визначення її складових необхідно урахувати загальноновизначені положення щодо діяльності людини в загалі, які полягають у наступному [6, с.45]:

- будь-яка діяльність має зовнішній і внутрішній боки, які є невід'ємними між собою; будь-яка зовнішня дія опосередковується процесами, що відбувається в середині суб'єкту, а внутрішній психологічний процес так чи інакше має прояв зовні;
- людина в діяльності розвивається сама і вносить зміни в процес діяльності, надаючи її особистісного характеру;
- теоретичною моделлю діяльності є її функціональна психологічна система, яка вибудовується з наявних психологічних елементів шляхом динамічної мобілізації згідно вектору «мета-результат».

Тобто компетенції є складовими взаємодії професійної діяльності та особистості. Найбільш відповідний підхід щодо визначення ключових компетенцій майбутніх фахівців в системі професійної освіти запропоновано С.В. Цимбалом, О.В. Вознюком, і С.О. Кубіцьким [17]. Ними покладено в основу структури компетентності фахівця принципи єдності свідомості та діяльності, особливості системи професійної діяльності та її основних компонентів. Дослідники зазначають, що професійну компетентність необхідно розглядати в процесуально-динамічному аспекті. Вона виявляється через діяльність і має діалектичний характер та охоплює всі сфери особистості. Професійна компетентність є також провідною метою, до реалізації якої має прагнути фахівець у процесі свого професійного розвитку та становлення.

Таким чином, бажаний результат навчання фахівців в системі професійної освіти може бути визначений через професійно-орієнтовану модель компетенцій. Для різних видів діяльності (професійної, соціальної, навчальної тощо) може бути визначений певний набір компетенцій згідно запропонованих моделей. Поки що не має єдиного узгодженого переліку як ключових, так і професійних компетенцій. Для майбутніх фахівців в системі професійної освіти зміст компетенцій визначається вимогами щодо професійних знань, вмінь і навичок, яким має оволодіти майбутній фахівець, а також особливостями взаємовпливу особистості та професійної діяльності.

Література:

1. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов. ETF (European Training Foundation), 1997. – 160с.
2. Гриншпун С. Личностно-деловой потенциал школьника // Школа. – 1998. – №5. – С.25-31

3. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО: Основные положения / Комис.: Ж. Делор и др. – Париж: ЮНЕСКО, 1996. – 126 с.
4. Европейский фонд образования. Разработка стандартов профессионального образования и обучения – влияние информации о рынке труда. – Том 3. – Люксембург: Бюро официальных публикаций Европейских сообществ, 2000. – 93с.
5. Зарецкая И., Чернер С. Взаимосвязь экономического и нравственного воспитания школьников// Школа. – 1998. – №4. – С.34-40
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: Учебн. пособие для студ. высш. учебн. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240с.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42с.
8. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования// Материалы XIII Всероссийского совещания «Проблемы качества образования». – Книга 2. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С.4-15
9. Ильченко О.А. Компетентностный подход к формированию стандартов профессионального образования// Открытое образование. – 2004. – №4. – С.4-8
10. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті: Навч. посіб. – Вид. 2-ге, доп. – К.: КНЕУ, 2005. – 298с.
11. Колот А. Реалізація основних принципів Болонської декларації при підготовці фахівців економічного профілю// Вища школа. – 2004. – №2-3. – С.20-33
12. Кузьмина Н. В. Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 143с.
13. Марков А. С. Условия формирования профессионализма// Образование: исследовано в мире. – 09.11.2002. – <http://www.oim.ru/reader>.
14. Марков А.С. К вопросу о путях формирования профессионализма// Образование: исследовано в мире. – 25.06.2001. – <http://www.oim.ru/vibor>.
15. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Педагогика, 1996. – 256с.
16. Міжнародні Стандарти Освіти для професійних бухгалтерів/ Перекл. з англ. за ред. Н. Непийводи/ – К.: Федерація професійних бухгалтерів і аудиторів України, 2004. – 78с.
17. Нові технології навчання: Наук.-метод. зб./ Кол. авт.– К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2005. – Вип.40. – 279 с. – <http://www.agronmc.com.ua/nmcprop/novteh40.html#10>
18. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
19. Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: Збірник науково-методичних праць / Ред. кол. Дубасенюк О.А. та ін. – К.: ІЗМН. – Житомир: Держ. пед. інститут, 1999. – 188 с.
20. Тузлукова В.И. Научно-педагогический глоссарий учителя экономики. – <http://rspu.edu.ru/university/institute/econom/str7.htm>
21. Формирование учебной деятельности студентов /Под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд. МГУ, 1989. – 240 с.
22. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций// Интернет-журнал "Эйдос". – 12.12.2005. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
23. Черилевский Д.В., Морозов А.В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие для ВУЗов. – М.: МГТА, 2001. – 301с.
24. Hutmacher Walo. Key competencies in Europe (Competencias claves en Europa)// European Journal of Education. – v.32. – n. 1. – 1997. – pp. 48-50.
25. Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27-30, 1996). A Secondary Education for Europe Project. DECS / SE / Sec- (96) –43. – 72p.

УДК 377.1

*І.М. Козловська
м. Львів, Україна*

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ГУМАНІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Національна доктрина розвитку освіти в Україні передбачає поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу. На сьогодні освіта повинна розвивати «гармонійне мислення, засноване на поєднанні внутрішньої свободи особи і її соціальної відповідальності, а також терпимості до інакомислення» [9, с.16]. Водночас «жорстока, нещадна боротьба за виживання поступово охоплює і школу. На зміну гуманістичним орієнтирам людства виходять інші: гроші, речі, фешенебельні дачі, парки машин, яхт, задоволення і влада. ...» Запорукою успіху у формуванні духовно багатой, творчої

особистості є гуманізація освіти, її «олюднення», яка передбачає посилення уваги до особистості кожного учня, створення найбільш сприятливих умов для її становлення і розвитку ... Альтернативою технократичному виклику людству має стати гуманістична парадигма чи орієнтація [2, с.19-20]. Гуманізація освіти забезпечує свободу думки і вибору поведінки, розвиває кругозір, сприяє поєднанню компонентів освіти і культури особистості.

Увага до духовної сторони професійної діяльності та освіти знаходить вияв у «розрізненні фахівців, які володіють методами, засобами, техніками своєї справи і професіоналів, які володіють крім того цінностями, ідеалами і взагалі цілісною професійною культурою. Кожній професії або групі споріднених професій можна поставити у відповідність провідну для неї цілісну особистісну якість, і саме її розвитку слід приділяти найбільшу увагу» [1, с.134].

Для сучасного суспільства необхідне формування спеціаліста, який здатний не лише творчо використовувати інформацію, але й самостійно здобувати та застосовувати її на практиці у складних чи несподіваних ситуаціях, ставити завдання та знаходити шляхи їх вирішення. Творчий характер мислення виявляється у здатності переносу отриманих знань у нові ситуації, бачення аналогії у віддалених явищах, готовності видати необхідну інформацію в потрібний момент. Тому формування кваліфікованого спеціаліста вимагає забезпечити його багатокomпонентною системою інтегрованих різнопредметних знань.

Проблема інтеграції окремих явищ та процесів у педагогіці ґрунтовно досліджується, однак ряд її аспектів залишаються малодослідженими. Серед них особливе місце займає інтеграція знань технічних та гуманітарних, наукових понять та художніх образів, елементів світогляду, цінностей вузькопрофесійних та духовних, загальнолюдських. У своєму дослідженні ми спиралися на наукові розробки Г.О. Балла, М.В. Буланової-Топоркової, С.У Гончаренка, Д.В. Чернілевського та ін.

Метою пропонованої статті є обґрунтування інтеграції як засобу реалізації гуманізації сучасної професійної освіти шляхом як педагогічно важливого процесу й результату формування творчої особистості фахівця з цілісним світоглядом та сформованою системою загальнолюдських та професійних цінностей.

Сучасна освіта, заснована на інтеграції різних методів і різних наук, «сприяє цілісному усвідомленню світу і приросту креативного потенціалу особистості: коеволюція людини, природи і суспільства обумовлює етичні принципи гармонізації їх співіснування, а в середовищі освіти – відхід від предметної диференціації наукового знання як засобу ефективності навчання і пошук оптимальних шляхів інтеграції знання» [7, с.37]. Інтегративний тип пізнання формується в навчальному процесі, поєднуючи безпосередній досвід, системне мислення, нетривіальний підхід до проблеми, інтуїцію тощо.

У сучасній освіті особливо важливу роль відіграє принцип інтеграції змісту освіти, тобто представлення взаємозв'язків й залежностей, які існують між різними навчальними курсами. Це сприяє цілісному баченню світу, природи, суспільних явищ та їх діалектики. Інтегративний підхід до викладання навчальних предметів, на яке спрямовує сучасна дидактика, переростає від узгодження змісту освіти до глибокої взаємодії, обґрунтованої інтеграції знань, умінь та елементів мислення майбутнього фахівця. В сучасних умовах проблема формування творчої, духовної особистості зі сформованою системою загальнолюдських, національних та професійних цінностей набуває особливого значення. У свою чергу, виховання цілісного світогляду як передумови формування системи цінностей неможливе без урахування інтеграційних процесів як у людській психіці, так і в процесі навчання.

Однією із давніх проблем освіти є «неінтегрованість знання, розрив між знанням і індивідуальністю, при якому вивчені факти і теорії, придбані навички маніпулювання даними (внутріпредметна техніка) не пропущені через особистість, і, як наслідок, в довгостроковому плані не пов'язуються особистістю ні з існуючим світом, ні з її внутрішніми або зовнішніми, наприклад, професійними потребами. Причина такого стану полягає в особливій соціальній ізольованості та відчуженості школи від істотної частини проблем, що стосуються практичного життя людини в даний час і в даному суспільстві» [3, с.49].

Починаючи з молодших класів, учні мають справу з набором (а не цілісною системою) предметних знань у виді навчальних предметів, і тенденція до предметної системи

посилюється у середніх та старших класах. Тому учні отримують ізольовані відомості про окремі сторони духовного життя і пізнання, часто просто накопичують знання, не розуміючи глибинних зв'язків між ними.

Очевидно, що предметний підхід до навчання має ряд переваг (хоча б з огляду на підготовку викладачів та вчителів-предметників), проте тенденція до інтеграції знань впливає не лише з об'єктивного розвитку суспільства, науки та виробництва, а й є виявом природного потягу людського розуму і людської душі до єдності, цілісності та гармонії.

Мислення людини відображає суть об'єктивного світу в усіх його взаємозв'язках та взаємообумовленості, що необхідно враховувати у побудові навчального процесу професійної школи. Як правило вважається, що формування образного, художнього мислення та розвиток художнього смаку учнів - це завдання виключно гуманітарних предметів. Однак значними резервами гуманітаризації навчання володіють і предмети природничо-математичного циклу. Це пов'язано з тим, що практично протягом усього свого розвитку, особливо з часів Ренесансу, наукова думка опиралася на інтегральні критерії істини. Наука не просто копіювала дійсність, а висвітлювала творче ставлення до неї, створювала специфічні образи цієї дійсності засобами логічного мислення, звертаючись до свідомості людини. У той же час важко переоцінити роль уяви, фантазії, емоцій для відображення світу у художніх образах, які звертаються переважно до підсвідомості людини. Лише тісне поєднання свідомого і підсвідомого, логічного та інтуїтивно-емоційного мислення спроможне забезпечити цілісне та творче сприйняття навколишнього світу.

Наприклад, продумане використання елементів мистецтва на уроках у професійно-технічних навчальних закладах відіграє значно важливішу роль у формуванні особистості учня, ніж здається на перший погляд. Зокрема емоції, що викликані художніми творами, стимулюють роботу думки, розвивають теоретичне наукове мислення. «Мистецтво є осягнення світу іншими, не розумовими засобами... Твори мистецтва це – привідкриті двері у вічність» (В. Брюсов). Оскільки метою пізнання завжди є істина, то її зміст наука відображає у поняттях, а мистецтво - в образах. І для наукового, і для художнього мислення важливі такі його якості як оригінальність, гнучкість, глибина, цілеспрямованість, раціональність, широта, критичність, ясність тощо. Всі ці якості повноцінно формуються лише за інтегративного підходу до педагогічного процесу в цілому.

У професійно-технічних навчальних закладах є ціла низка додаткових можливостей гуманізації загально технічних та спеціальних дисциплін інтегративними засобами, пов'язаних з визначеністю характеру майбутньої професійної діяльності учнів. Особливо це стосується тих навчальних закладів, де галузі виробництва на своїх вищих рівнях виходять на певні види мистецтва: будівельні (архітектура), деревообробні (скульптура), швейні та інші. Наприклад, у професійно-технічних навчальних закладах будівельного профілю доцільною є інтеграція знань учнів не лише з фізики та елементів спеціальної технології, а й останніх з елементами архітектури саме як виду мистецтва. Розглянемо приклад будівельних професій. За словами М. Гоголя, «архітектура – це теж літопис світу: вона говорить, коли вже мовчать і пісні, і перекази, і коли нічого вже не говорить про загиблий народ.» Відомості з архітектури в контексті інтеграції зі знаннями з фізики та спеціальних дисциплін повинні виступати не лише як доповнення, узагальнення чи конкретизація знань про будівельну науку та будівельну промисловість, а бути засобом гуманітаризації науково-технічних знань, формувати елементи художнього мислення учнів, позитивні емоції, спрямовані на цілісне сприйняття навколишнього світу.

Передусім у курсі фізики доцільно виділити ті фундаментальні поняття, які забезпечують сприйняття учнями загальнотехнічних та спеціальних знань у галузі будівництва взагалі та знань про основи конкретних професій. На цьому етапі формуються переважно елементи логічного, наукового мислення. На наступному етапі слід передбачити інтеграцію системи науково-виробничих знань для даної професії з елементами знань із архітектури як виду мистецтва. При цьому в учнів формуються художні та естетичні критерії мислення, емоційне сприйняття результатів своєї діяльності фахівцем. Особливо важливим такий підхід є у коледжах, ВПУ та ліцєях, значна частина випускників яких у майбутньому працюватиме не лише на рівні «ремесла», а продовжуватиме освіту.

Знайомство з кращими зразками «застиглої музики», вплив талановитої архітектурної думки на систему знань майбутніх будівельників формує образне мислення, розвиває уяву, широту мислення, активізує творчі можливості учнів. Водночас приплив у сферу будівництва емоційно багатих, з розвиненим естетичним смаком працівників може стати поворотним пунктом у розвитку сучасного будівництва. Від окремих талановитих елементів у сучасних будівлях (мозаїки, облицювання тощо) повинен початися перехід до самобутніх і оригінальних будівель майбутнього.

В окремих методиках доволі ґрунтовно досліджені можливості міжпредметних зв'язків і частково інтеграції знань у межах одного з циклів предмета, а також проблеми взаємозв'язку професійних і загальноосвітніх знань.

Проте значний резерв інтеграції загальноосвітніх та гуманітарних предметів у контексті професійної освіти залишається практично невикористаним. Однак можливості такої інтеграції дуже великі: підвищення інтересу до навчання в цілому, створення позитивного емоційного фону для сприйняття інформації з точних наук чи елементів професійних знань. Використання нестандартних методичних прийомів інтегративного характеру розширює методичні можливості, сприяє гуманітаризації техніко-виробничих знань учнів.

Окрім доволі поширених прийомів міжпредметного характеру (оцінка з огляду на фізику вірогідності явищ, що описані у художньому творі, ілюстрація фізичних явищ та законів за допомогою уривків поетичних чи прозових художніх творів), одним із малопоширених та ефективних засобів інтеграції знань з фізики та художньої літератури є розв'язування задач, що складені на основі літературних творів. Наприклад, поезія А. Старінга «Парові машини»: Віками нас коні шляхами несли, /та розум до дій давня мрія будила: /вогонь загнуждавши, ми смертні змогли /з усіх найсильнішу приборкати силу. /Б'ють лопасти в такт і несуть кораблі, /яким ні вітрил не потрібно, ні весел, /а поршні-серця зняли нам із душі /тупі тягарі віковичних ремесел. Наведений уривок можна використати у вивченні теплових двигунів. Якщо порівняти коефіцієнт корисної дії парових машин із сучасними показниками, то учням доцільно сказати, що навіть така малоефективна (з огляду на сьогодні) установка була величезним поступом у розвитку техніки та застосуванні фізичних ідей на практиці.

В умовах професійної освіти, де вся увага спрямована на оволодіння учнями конкретною професією і весь навчальний процес підпорядкований формуванню фахівця, особливе місце займають предмети, які не містять фактичного навчального матеріалу, пов'язаного з професійними знаннями чи вміннями. Тому доцільною у ряді випадків є інтеграція непрофільних предметів двома шляхами. По-перше, це включення певних відомостей з фундаментальних і прикладних наук у канву гуманітарних предметів з метою формування в учнів цілісного уявлення про природу, людину та суспільство. Наприклад, це ширші (ніж у загальноосвітній школі чи гуманітарних ліцеях) відомості про природодослідників та техніків, про історію техніки в контексті загальної історії людства та історії України. По-друге, це розробки інтегрованих курсів гуманітарних предметів, які б забезпечували формування повноцінної особистості випускника, і займали мінімум навчального часу.

Синтез знання раціонального, інтуїтивного і реліктового є знання інтегроване. Від актуалізації знання до інтегрованості знання лежать різні стадії рефлексії, які розгортаються в середовищі, яке підтримує свою власну свідому і несвідому філософію. Інтегроване знання – «це синтезований в пізнавальній практиці індивідуума комплекс амбівалентних продуктів раціонального і позараціонального, мислення і сприйняття, який асимілюється психікою у вигляді цілісної системи з узгодженою структурою і міжоб'єктивною динамікою, і проявляється як пропущена через особистість єдність теоретичного і практичного досвіду людини в його внутрішній і зовнішній, свідомій і несвідомій активності» [3, с.51].

У професійно-технічній школі учні паралельно вивчають основи фундаментальних, технічних та прикладних наук, а також знайомляться з дисциплінами гуманітарного циклу. Не кажучи про суттєві відмінності природничих та гуманітарних наук, які відповідно оперують з науковими поняттями та художніми образами, навіть близькі між собою групи наук (природничі та технічні) відображають дійсність властивими саме їм методами. Ці відмінності практично не враховуються при конструюванні моделей навчальних процесів та

дослідженні взаємозв'язків між предметними знаннями учнів.

Сутність фізичних законів чи математичних формул не залежить від особистих якостей та національної приналежності вчених, що їх відкрили. Проте творчий потенціал людства у процесі наукового осмислення явищ природи, встановлення фізичних законів суттєво залежить від наявності різноманітних національних культур. Як показали дослідження ряду зарубіжних фахівців у галузі психології і наукової творчості та історії науки, «найбільш творчі епохи в історії людства характеризувались великим числом незалежних держав. Можливо це викликає різноманітність культурних віянь, які сприяють творчому розвитку. Різноманітність творчих віянь стимулює дивергентне мислення, віддаленість асоціювання, розширює горизонти мислення» [6].

Наприклад, у спогадах про видатного українського вченого Івана Пулюя згадуються його зустрічі з Альбертом Ейнштейном. Двоє вчених, котрі були єдиними у поглядах на науку та вірні її ідеалам, з різних поглядів трактували деякі гуманістичні аспекти науки, зокрема національний. Ця проблема – одна з актуальних тем, що дискутується в останні десятиріччя діячами культури, науковцями, освітянами різних країн. Серед досліджень, присвячених національним аспектам науки, зустрічаються думки діаметрально протилежні, проте всі вони достатньо аргументовані. З одного боку, справжня наука стоїть вище від таких питань і працює тільки для досягнення істини. З іншого боку – наука є таким самим породженням людської діяльності, розуму, уяви і творчості як мистецтво чи поезія і не може обмежуватися лише констатацією фактів та їх трактуванням. Тому, ще 1901 р. Іван Пулюй писав: «наука не повинна обмежуватися самим лише пізнанням природи, але й має окреслити шляхи використання її могутніх сил для добра людини» [8, с.17].

Природничо-математичні науки часто вважають джерелом лише фундаментальних знань, а їх можливості у процесі гуманізації науки ще недооцінюються. Особливе місце цих наук у системі культури визначається тим, що вони можуть розвиватися на основі національних, міжнаціональних, і навіть мертвих мов (латині). Проте, відносна індиферентність природничих і точних наук не виключає необхідності вироблення національної наукової термінології. Вчені різних народів на основі специфічних особливостей національного мислення, можуть по-різному підходити до вивчення тотожних явищ, взаємодоповнюючи та збагачуючи кінцевий результат досліджень. При цьому доцільно пам'ятати, що відображення зовнішнього світу науковим пізнанням відбувається у двох основних аспектах – енергетичному та інформаційному. Тому мова є не лише засобом спілкування людей, а й послуговує самовираженню особистості у найрізноманітніших сферах духовного життя, зокрема в науці. Тому істинна гуманізація науки можлива лише при використанні можливостей усіх національностей, врахуванні специфіки мислення кожного народу, інтегративному підході до науки загалом.

Узагальнюючи сказане вище, звернемося до слів видатного українського педагога Семена Гончаренко, який вважає, що «гуманізувати треба не навчальний предмет (в цьому відношенні всі предмети рівні), а процес освіти. Це означає, що треба дати учням всіх вікових груп право вибору змісту і способу навчання (включаючи домашнє чи дистанційне навчання, репетиторство, приватну школу). Це означає, що повага до особистості учня повинна проявлятися у всьому: в якості програм, підручників, приладів, які ми йому пропонуємо, в оцінці його успіхів, в повазі до його права бути конструктором процесу своєї освіти, в стилі спілкування учителів з ними, -у всьому. Це означає, що треба підвищити престиж гарної освіти і професії педагога, до діяльності якого треба ставити самі високі вимоги (науковий рівень, методична майстерність, психолого-соціальна підготовка), але й заохочувати при цьому кращий досвід як ніякий інший. Гуманізація освіти вимагає змінити ставлення до емоціональної культури, до тієї частини освіти, яка йде через емоції. Адже щастя людини дуже мало залежить від того, як вона вміє добувати квадратний корінь чи працювати з комп'ютером. Щастя людини в житті від того, як вона відчуває, сприймає світ. А зробити людину щасливою - самі така благородна гуманістична мета освіти. І не треба думати, що збагачення духовної сфери учня - турбота викладачів лише літератури та історії. Процес духовного розвитку не має предметних меж» [2, с.21-22].

У процесі формування ціннісних орієнтирів молодих людей необхідно враховувати

принцип природовідповідності у навчанні як одне з вихідних положень про взаємозв'язок знань про природу, людину та суспільство, та основні правила навчання, дотримання яких сприяє більш повному відображенню єдності світу в його основних наукових картинах, наприклад фізичній. Зокрема, гербартівське правило в навчанні йти від відомого до невідомого пов'язане з тим, що кожне нове враження включається в суму попередніх і так чи інакше контактує з ними. Молодь мало цікавить маловідоме або ж цілком невідоме: найбільше цікавить їх нове, так чи інакше пов'язане з уже набутими знаннями і уявленнями.

Таким чином, як у архітектурі необхідне поєднання дотримання наукових розрахунків стійкості та акустики споруди з її красою та витонченістю, так і в навчальному процесі потрібна продумана інтеграція точних, науково-виробничих професійних знань з образними, емоційними елементами мислення учнів. До подальших напрямів дослідження відносимо розробку методичних аспектів реалізації принципу гуманізації професійної освіти.

Література:

- 1.Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири // Неперервна професійна освіта: проблеми пошуки, перспективи. – К.: ВППОЛ, 2000. – С. 134-157.
- 2.Гончаренко С. Гуманізація освіти – запорука виховання творчої та духовно багатой особистості // Дидактика професійної школи: Зб. наук. пр. / Редкол.: С. У. Гончаренко (голова), В. О. Радкевич, І. Є. Каньковський (заст. голови) та ін. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – Вип. 3. – С. 19-23.
- 3.Карпов А.О. Научное познание и системогенез современной школы // Вопросы философии. – 2003. – №6. – С.37-53.
- 4.Козловська І.М. Інтеграція непрофільюючих дисциплін у технічному навчальному закладі // Культура України, філософія та гуманітарна проблематика в навчальному процесі у вищій та середній технічній школі". – Львів. – 1995. – С.46.
- 5.Козловська І. Наука і мистецтво: інтеграційні аспекти // Діалог культур. – 1998. – Вип.3. – С.135-142.
- 6.Лук А. Н. Таланты высшего уровня в истории науки. // Вопросы истории естествознания и техники. – 1986. – № 1. – С.24-32.
- 7.Педагогика и психология высшей школы / Отв. ред. М.В.Буланова-Топоркова: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544с.
- 8.Пулюй І. Нові і перемінні звізди. Непропаща сила. Львів, 1901. – 62 с.
- 9.Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

In the article expedience of the use of integration as to the mean of realization of humanizing of modern trade education is expounded. The ways of forming of creative personality of specialist are offered with an integral world view and formed system of common to all mankind and professional values.

УДК 378.12

*Д.І. Коломієць, В.М. Глуханюк
м. Вінниця, Україна*

ІНТЕГРАТИВНІ ТЕНДЕНЦІЇ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Найважливішою дидактичною умовою і засобом підвищення якісних показників знань, умінь і навичок майбутніх фахівців, досягнення їх системної цілісності в різних типах навчальних закладів і на різних ступенях освіти залежно від цілепокладання, на думку багатьох науковців [1-7], є інтеграція знань циклів природничонаукових, суспільно-гуманітарних, інженерно-технічних, художньо-естетичних дисциплін. На зміну традиційному поділу наук на суспільні, природничі і технічні, що є автономними в своєму розвитку, приходить парадигма цілісного розуміння наукового пізнання, всі розділи якого не лише взаємопов'язані й взаємозумовлюють один іншого, а й органічно вплетені в предметно-практичну діяльність людини [4, с.125].

«Інтегративні тенденції чітко проявляються в сучасній освіті як прагнення сформувати в учнів цілісну картину світу в усій її різноманітності, поєднати знання про природу й техніку з духовним світом творчої особистості. Освіта повинна навчати мистецтву

користуватися знаннями, виробляти стиль мислення, аналізувати й вирішувати проблеми», – переконана І.М. Козловська [3, с.3]. Усе це висуває нові вимоги до професійної освіти вчителя.

Українські науковці зазначають, що «виходячи з того, що гармонійна особистість формується тільки в цілісному педагогічному процесі, можна стверджувати, що вирішити завдання, поставлені суспільством перед школою на сучасному етапі, спроможний лише такий вчитель, у якого розвинуто системне бачення педагогічного процесу як цілісного явища та готовність до його реалізації. Тому особливу актуальність набуває пошук сукупності умов, врахування яких у процесі професійно-педагогічної підготовки приведе до формування цієї інтегративної якості особистості вчителя» [1, с.19].

Інтеграція – це об'єднання в ціле однорідних частин. Вона пов'язана родовидовим відношенням із синтезом, що становить органічну сполуку однорідних елементів тієї або іншої сукупності. Загальним у процесуальному плані інтеграції та синтезу є об'єднання роз'єданого. Об'єктивною підставою цих процесів є єдність світу, цілісність науки в цілому.

У науково-педагогічній літературі проблема інтеграції не нова, проте нині, в зв'язку з посиленням інтеграційних процесів у науці, виробництві, культурі, освіті, вона набуває нового звучання, в ній виявляються нові грані, що вимагають спеціального дослідження.

Інтеграція в галузі професійної освіти має низку аспектів: теоретико-методологічний, змістово-смісловий, організаційно-педагогічний, структурно-функціональний, логіко-генетичний і ін. У теоретико-методологічному плані в дослідженні проблеми інтеграції в системі загальної середньої, професійної середньої і вищої освіти ми виходимо з таких положень:

- об'єктивні підстави інтеграції закладені в сучасних тенденціях глобального об'єднання роз'єданого в різних сферах життя і діяльності людей, країн, континентів, у тому числі і в збереженні життя на Землі;
- у навчальному процесі інтеграція може здійснюватися як в рамках уже існуючої, так і в міжсистемній взаємодії;
- у міжсистемній взаємодії інтеграція пов'язана з методологією системного аналізу, скоординованим, комплексним підходами до формування змісту освіти, його пред'явленням і засвоєнням;
- у функціональному відношенні інтеграція, як і синтез, сприяє формуванню в студентів цілісної системи знань, умінь і навичок з циклів навчальних дисциплін;
- основним засобом інтеграції знань суміжних дисциплін є реалізація внутрішньосистемних (внутрішньодисциплінарних) і міжсистемних (міждисциплінарних) зв'язків і відношень у навчанні;
- в освіті інтеграція має бути не тільки об'єктивно, а й суб'єктивно обумовлена, її ефективність залежить від системи психолого-педагогічних умов, що включають низку сторін, як залежних від педагогів, керівників ВНЗ, органів управління освітою, так і незалежних від них.

Результати інтеграції науки мають знайти своє віддзеркалення в основних елементах структури змісту професійної освіти з кожного предмету: у системі знань, що якісно перетвориться на основі міжпредметних зв'язків (МПЗ); в системі умінь, що набувають специфіку пізнавальної діяльності, яка реалізовує МПЗ. Актуальність проблеми МПЗ обумовлюється їх значенням у навчальному процесі: їхнє застосування сприяє підвищенню наукового рівня знань студентів (оскільки при цьому явища природи і суспільства піддаються всебічному аналізу); систематизації і узагальненню знань; стимулюють пізнавальну активність; сприяють розвитку діалектичного методу мислення, оскільки привчають студентів розглядати явища і предмети в їх русі, розвитку і взаємозв'язках. Реалізація МПЗ допомагає забезпечити значну міцність знань (оскільки на їх основі доводиться багато разів звертатися до раніше одержаних знань у нових зв'язках і асоціаціях); добиватися вищого рівня в оволодінні студентами вмінням оперувати знаннями. Важливу роль МПЗ відіграють в оптимізації навчального навантаження, оскільки сприяють формуванню раціональних узагальнених прийомів навчальної діяльності й усуненню дублювання.

Особливо значуще використання МПЗ у вивченні основ природничо-математичних

дисциплін. У цьому напрямі багато що вже зроблено в останні десятиліття [1-7]. Проте осторонь залишилося питання про необхідність дослідження міжпредметних завдань як засобу реалізації МПЗ.

Під міжпредметними ми розумітимемо такі завдання, умову, зміст і процес розв'язування яких інтегрують в собі структурні елементи знань про явища природи і суспільства, що вивчаються в різних навчальних предметах.

Усе різноманіття функцій міжпредметних завдань можна звести до трьох основних:

1. Формувальна (формування природничонаукових понять; формування в студентів умінь самостійно встановлювати зв'язки між знаннями різних систем; формування умінь розв'язувати міжпредметні задачі).

2. Системоутворювальна (утворення системи природничонаукових знань).

3. Розвивальна (розвиток діалектичного стилю мислення, розвиток пізнавальної активності студентів, розвиток творчих здібностей, інтелекту).

Ефективність і результативність використання міжпредметних задач і здійснення МПЗ забезпечується створенням спеціальної системи міжпредметних завдань, адекватно тій, що відображає зміст природничонаукових дисциплін і зв'язку між різними системами знань.

Побудова і використання системи міжпредметних завдань базується на застосуванні системного підходу в навчанні. Під системою міжпредметного змісту ми розумітимемо сукупність взаємопов'язаних типів і видів завдань, які відображають: 1) мету навчання предмету; 2) логіку і структуру знань; 3) етапність у засвоєнні системи природничонаукових понять; 4) послідовність формування прийомів навчальної роботи і розумової діяльності на міжпредметній основі.

Як компоненти дієвої системи міжпредметних завдань виступають типи і види завдань, що реалізують функції системи в процесі навчання конкретному предмету. Елемент системи – міжпредметні завдання.

Аналіз взаємодії «викладач - система міжпредметних завдань» дозволив виявити зміст діяльності викладача з формувань у студентів умінь самостійно встановлювати МПЗ між природничонауковими знаннями. Діяльність викладача з управління взаємодією «учень - система міжпредметних завдань» має ґрунтуватися на знанні критеріїв і рівнів сформованості вмінь розв'язувати міжпредметні задачі, встановлювати міжпредметні зв'язки.

Критерії оволодіння вмінням розв'язувати міжпредметні задачі були визначені виходячи з аналізу структури діяльності з вирішення завдання, знання складу операцій, які повинні бути виконані в процесі вирішення задачі. Рівні сформованості вмінь вирішувати міжпредметні задачі визначаються залежно від того, в якому ступені оволодіння вмінням задовольняє визначеним критеріям. Високий рівень умінь встановлювати МПЗ буде сформований у майбутніх учителів у тому випадку, якщо студент опанував вмінням вирішувати задачі міжпредметного змісту. Для цього в процесі навчання застосовується система міжпредметних завдань.

Для кожної теми курсу будується система міжпредметних завдань, що відображає зміст суміжних дисциплін, необхідних для вирішення завдання; дидактичні функції завдання у формуванні понять теми; дидактичні функції у формуванні в студентів причинно-наслідкових прогнозів; крім того, в ній визначається тип і вид міжпредметного завдання, її місце в навчально-виховному процесі.

Окрім розв'язування міжпредметних завдань на даному етапі розвитку освіти з'явився новий напрям у реалізації міжпредметних зв'язків – інноваційні стратегії, котрі спираються на врахування реальних змін у вимогах суспільства щодо особистості. «Інновації є суттєвим діяльним елементом як розвитку освіти взагалі, так і в реалізації конкретних завдань у навчально-виховному процесі. В даний час вони виражаються в тенденціях накопичення і видозміни ініціатив і нововведень в освітньому просторі; в сукупності приводять до певних змін в сфері освіти», – зазначають українські науковці [2, с.333].

З метою інтенсифікації процесу інтеграції в освіті ми вважаємо необхідним:

1) суттєво поліпшити методологічну, технологічну підготовку педагогічних кадрів, у тому числі і в галузі інтеграції й синтезу знань навчальних дисциплін;

2) піднесення в ранг найважливіших дидактичних принципів системності, цілісності

знань, умінь і навичок;

3) визнання знань, що стали надбанням особистості, її найважливішою прижиттєвою придбаною якістю, що здійснює домінуючий вплив на всі інші особистісні якості;

4) вважати, що формування цілісної системи знань, умінь і навичок вироблення на цій основі в студентів системно-цілісного бачення навколишньої дійсності, системного стилю мислення є стратегічними в управлінні і пошуку найбільш результативних шляхів і засобів підвищення ефективності навчального процесу.

У дидактичних системах низки країн широко застосовується навчання за інтеграційними програмами. На основі цих програм створюються такі інтеграційні курси, як «Природознавство», «Суспільствознавство», «Сучасна культура» й ін. Ці курси в окремих країнах займають від 10 до 15 відсотків навчального часу. В початкових класах ці курси об'єднують елементарні відомості низки галузей знання: фізики, хімії, біології, географії, астрономії, геології, географії, екології й ін. У старших класах інтегровані курси викладаються на міждисциплінарній, багатодисциплінарній основі, із застосуванням спірального багатофакторного й інших сучасних підходів. У нашій країні в старших класах таким інтегрованим курсом є «Людина і світ», що об'єднує знання таких дисциплін, як антропологія, етика і психологія сімейного життя, держава і право й ін.

«Принцип інтегральності передбачає в педагогічному університеті як закладі універсальної освіти забезпечення цілісності професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя на основі усвідомлення ним педагогічної діяльності як інтегрованого компонента культурного буття людства» [7, с.135]. Як показала практика, доцільним у підготовці педагогічних кадрів є читання таких спецкурсів, як «Мультимедіа-технологія в сучасному навчальному процесі», «Професійна етика і педагогічна майстерність», «Психологія і коректувальна педагогіка», «Психолого-педагогічна діагностика», «Педагогічний менеджмент», «Соціально-педагогічні основи саморозвитку особистості», «Патопсихологія», «Вікова і педагогічна психологія», «Теоретичні і практичні основи науково-педагогічних досліджень», «Концепції сучасного природознавства» й ін.

З метою підготовки вчителя до викладання інтегрованих курсів у зміст його професійної підготовки науковці пропонують «включити відомості про альтернативи предметної системи, інтегративні тенденції сучасності та їх відображення в освіті, поняття про інтегративний курс та його особливості у різних типах закладів, підходи до структурування змісту інтегративних курсів, форми і методи вивчення інтегративних курсів, інтегративний підхід до перевірки та контролю знань тощо» [6, с.126].

Література:

- 1.Гаврилюк О.О. Формування комунікативної культури як умови творчої діяльності майбутніх учителів //Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць/Ред.кол.Гузій та ін. – К., НПУ, 1999. – Вип.3. – С.17-22.
- 2.Галатюк Ю.М., Савчук Н.С. Інноваційний потенціал педагога як одна з умов впровадження нових підходів до реалізації міжпредметних зв'язків при викладанні фізики в сучасній школі //Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць/Ред.кол.Гузій та ін. – К., НПУ, 1999. – Вип.3. – С.333-338.
- 3.Козловська І.М. Можливості використання досвіду природничих наук у дидактичних дослідженнях: Методичні рекомендації. – Львів: Сполом, 2006. – 16 с.
- 4.Мельник В.П. Філософські проблеми технікознавства (гносеологічні та предметно-перетворювальні аспекти). – Львів: Світ, 1994. – 180 с.
- 5.Мільто Л.О. Гуманістична модель особистісно-зорієнтованих технологій //Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць/Ред.кол.Гузій та ін. – К., НПУ, 1999. – Вип.3. – С.55-60.
- 6.Собко Я.М. Інтегративний курс як об'єкт дослідження професійної педагогіки //Педагогіка і психологія професійної освіти //Науково-методичний журнал. – 2002. - №3. – С.125-130.
- 7.Шевнюк О.Л. Принципи інтегральності та варіативності у культурологічній підготовці майбутнього вчителя //Педагогіка і психологія професійної освіти //Науково-методичний журнал. – 2002. - №3. – С.131-139.

The problems of integration while teaching in natural-mathematics and special discipline in professional preparation of a teacher of labour studies are researched in this paper. The main ways of realization of integration while teaching are determined. Another aspect of problems of integration while teaching is considered.

СОЦІАЛЬНИЙ ДОСВІД ЯК ДЖЕРЕЛО ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Актуальність дослідження. Самосвідомість - одне з основних понять філософії, психології та соціології, що відбиває рівень психологічної активності людини як соціальної істоти, зокрема, процес усвідомлення та оцінки людиною себе, свого знання, моральної сутності, інтересів, потреб, ідеалів, мотивів поведінки, свого стану в суспільстві.

Розвиток особистості розпочинається з формування первинних образів «Я». Вже з перших місяців життя у процесі рухової активності, маніпулювання предметами, в ході взаємин з батьком і матір'ю дитина поступово пізнає своє фізичне «Я»: перцептивний і руховий досвід дає їй можливість усвідомити свої сенсорні та моторні можливості, завдяки синтезу окремих уявлень у неї виникає первинний образ власного тіла, який проявляється у здатності виконання довільних рухів. Водночас відбувається виділення дитиною себе з простору, в якому вона перебуває.

Народження початків духовного «Я» особистості пов'язане з усвідомленням нею «своїх дій, цілей своєї діяльності і мотивів своєї поведінки», тобто з розвитком самосвідомості [1]. Тобто, самосвідомість – це результат взаємодії, під час якої індивід навчається дивитися на себе очима інших людей.

Постановка проблеми. Самосвідомість - необхідна умова саморегулювання, тобто управління своєю поведінкою. Це надзвичайно складна категорія, одним із компонентів якої є самооцінка - судження людини про те, наскільки ті чи інші її якості відповідають обраному еталону, зразку. Незважаючи на те, що самооцінка завжди відображає змістовий бік і її об'єкти досить різноманітні (поведінка, розумові й фізичні якості, здібності, риси характеру тощо) людина завжди має узагальнене уявлення про себе, «образ Я», який накладає відбиток на оцінку результатів конкретних видів власної діяльності або своїх особистісних якостей.

Аналіз літературних джерел. Розкриття причин соціальної поведінки людей, вивчення можливостей спеціально організованого впливу на цей процес неодноразово привертала увагу дослідників (А. Маслоу, Ж. Піаже, Д. Келлі, М. Франкл, З. Фрейд, К. Юнг, Б. Скіннер, К. Роджерс, Л. Колберг, Д. Роттер, Р. Бендлер, Дж. Гріндер, М.І. Сметанський, В.І. Шахов, І.Д. Бех, В.М. Галуз'як), які підходили до розгляду означеного феномену, ґрунтуючись на сповідуваних ідеях, прихильностях до певних теорій і концепцій.

Скажімо, психоаналітики пояснювали поведінку на основі вивчення внутрішнього, переважно неусвідомлюваного людиною психологічного життя. Вони намагалися шляхом психотерапії виявити факти особистісного досвіду індивіду, які в попередні роки життя (зазвичай у дитинстві) спричиняли у нього досить сильні потрясіння, стреси, але потім стерлися з пам'яті, опинилися в невідомій сфері його особистості (за термінологією З.Фрейда, в «ід», за К.Юнгом, у «затінку»). Саме цей особистісний досвід, що не усвідомлюється глибоко, на думку психоаналітиків, впливає на соціальну поведінку людини, на її взаємини з іншими людьми.

Наступним різновидом є сукупність теорій поведінки, представники яких намагаються пояснити, чому, коли і яким чином діти і дорослі вчать поводити себе так, а не інакше. Теорію, що ґрунтується на цій тезі, називають біхевіористською. Її основна ідея полягає в тому, що людина є такою, якою вона навчилася бути, тобто розвиток особистості не залежить від спадковості, а становить поступове нагромадження досвіду, знань, умінь і навичок.

Такі погляди дали вченим привід називати біхевіоризм «теорією навчіння», під яким вони розуміють процес зміни індивіда внаслідок набуття особистісного досвіду або вправління. При цьому стверджується, що людина засвоює тільки ті способи поведінки, які викликають у неї позитивні емоції, і намагається уникати будь-чого, що може призвести до неприємностей. Важлива роль у подібному вправлянні відводиться стимулам (як тим, що підкріплюють позитивний досвід, так і тим, котрі є реакцією на негативні дії). У першому

випадку мета полягає у формуванні бажання і потреби повторення форм поведінки, тоді як у другому, - в їх уникненні. В результаті цього «кожний індивід розвивається завдяки автоматичному утворенню зв'язків між стимулами і своїми реакціями на них або між способами поведінки і їх наслідками» [2]. На основі цього робиться висновок, що треба тільки створити відповідне середовище, яке спонукає особу до вияву себе в «правильних вчинках», помістити в нього дитину, забезпечити наявність стимулів і всі проблеми щодо її виховання і соціального розвитку будуть розв'язані як найкраще. В зв'язку з цим варто згадати систему жетонів, котра впроваджувалася для виховання і перевиховання осіб з відхиленнями в поведінці в Сполучених Штатах Америки в 90-і роки минулого століття: «Уявіть собі колонію для підлітків-правопорушників. У цьому жорстко контрольованому світі такі нагороди, як смачна їжа, час для тренувань у спортивному залі, окрема спальня, свіжі журнали і, нарешті, відпустка на вихідні, купуються за жетони. Ці жетони можна заробити за точне виконання чітко визначених правил поведінки в класі і на роботі» [2]. Подібна система, заснована на застосуванні стимулів-жетонів, на переконання її розробників, виступає ефективним підкріпленням старанності й успіхів у навчанні, дотримання правил поведінки і продуктивності праці.

Виклад основного матеріалу. Психоеволюційна теорія посідає важливе місце з-поміж численних концепцій розглянутого напрямку досліджень. Її предметом є людські емоції і міжособистісні стосунки. Іноді цю теорію ще називають теорією розвитку особистості або теорією взаємодії чинників розвитку особистості. Яскравий представник цього напрямку З.Фрейд. Зосереджуючи основну увагу на розвитку дитини як особистості, на проблемах, що виникають у неї в процесі становлення, З.Фрейд розглядав поведінку, як біологічний прояв інстинктів і підсвідомих мотивів, вважаючи, що людина не усвідомлює багатьох причин своєї поведінки, оскільки вони приховані від неї, а дії, що відбуваються з нею, є результатом діяльності підсвідомості, зміст якої накопичується протягом усього життя. Цей підхід ґрунтувався на переконанні психолога про те, що в структурі кожної особистості наявні три взаємопов'язані сфери: несвідоме Ід («Воно»), свідоме Его («Я») і надсвідоме Супер-Его («Над-Я»).

Перша сфера є початковою, закладеною від народження на рівні численних інстинктів. Саме завдяки інстинктам, дитина намагається задовольнити ті чи інші свої потреби, але при цьому несвідоме Ід доволі часто вступає у суперечність із реальністю.

Свідоме «Я», навпаки, перебуває в тісному взаємозв'язку із зовнішнім світом. Накопичуючи досвід, дитина поступово навчається уникати небезпеки, оволодіває вміннями діяти за різних обставин і з різними речами. Его поступово завойовує контроль над вимогами Ід, обираючи найсприятливіші умови для їх задоволення. Перебуваючи під постійним впливом зовнішніх і внутрішніх імпульсів, які спричиняють виникнення певних відчуттів - напруги («невдоволення») і релаксацію («задоволення»), «Я» шукає шляхи для уникнення першого і одержання останнього.

З. Фрейд вважав, що головні особливості особистості закладаються в перші 5-7 років життя. При цьому в ході онтогенезу наявні різні фази психічного, а точніше, психосексуального розвитку дитини, характер перебігу кожної з яких здійснює певний вплив на формування якостей особистості. На кожній стадії інтереси дитини і оточуючих її людей зосереджуються навколо якоїсь однієї частини тіла, що виступає для них джерелом отримання задоволення.

Інший представник біхевіоризму Б.Ф. Скіннер не відводить особистості як ізольованій самоті місце в науковому аналізі поведінки, зазначаючи, що «в науковому підході немає місця самоті як істинному джерелу дій» [3]. Він визначає особистість як суму паттернів поведінки. Різні ситуації викликають різні паттерни реакції. Кожна індивідуальна реакція заснована виключно на попередньому досвіді та генетичній історії. Б.Скіннер вважає, що не існує *ego*, не існує особистості, самоті іншої, ніж сума поведінки» [4]. У його теорії йдеться про необхідність правильного розуміння причини поведінки, яка усуває плутанину й помилки. При цьому фіксаціями виступають такі поняття, як свобода людини (вона, на його думку, означає лише те, що ще не знайдена причина поведінки), гідність, творчість, «внутрішня людина». Б.Скіннер переконаний, що людина, по суті, не відрізняється від інших тварин. Тому немає сенсу вивчати її внутрішній світ тоді, коли нас цікавить поведінка,

прагнення шукати абстрактні «внутрішні чинники» в людині, на його думку, тільки ускладнюють проблему, призводять до одержання незрозумілих результатів.

Б. Скіннер зазначає, що змінюючи середовище, можна управляти поведінкою людини. При цьому гуманізм виявляється не у запереченні даного факту, а в максимально можливому розкритті, докладанні техніки управління. Психологічний розвиток же полягає в мінімізації негативних умов і зростанні сприятливого контролю за середовищем. За Б. Скіннером, особистість має розвивати в собі здібності передбачати, підтримувати свою поведінку й керувати нею.

Засновники нейролінгвістичного програмування Р. Бендлер і Дж. Гріндер вважають, що у кожної людини є своя індивідуальна модель уявлення про світ, про себе і свою поведінку в цьому світі (своєрідна Я-концепція). У цій моделі щось може створювати негативний вплив на її долю, викликати незадоволення, хвилювання, спричинювати виникнення впевненості в тому, що існує значна кількість проблем, які не можна розв'язати. З огляду на це, прихильники нейролінгвістичного програмування пропонують технологію вивчення індивідуальної моделі особистісного досвіду людини й способи зміни виявлених небажаних і шкідливих для конкретного індивіду уявлень, інтерпретації їхнього досвіду.

У процесі моделювання особистості Р. Бендлер і Дж. Гріндер керуються виключно критерієм корисності, який полягає у з'ясуванні того, що є корисним для конкретної особистості, чого бажано досягти і що наносить їй шкоду і вимагає зміни. Виходячи з цього, вони намагаються внести необхідні, на їхній погляд, корективи до моделі уявлень конкретної особистості про світ, доповнити та розширити їх, що спрямовано на її удосконалення. При цьому обстоюється позиція, яка полягає в наступному: якщо людина не спроможна ефективно керувати власним мозком і впорядковувати свої, доволі часто штучні, надумані проблеми, їй слід допомогти, взявши на себе управління при розв'язуванні наявних проблем і вносячи доступні бажані зміни [5]. Водночас не можна обійти увагою і той факт, що зазначене управління стосується виключно небажаних аспектів моделі світу.

Відомі й інші концепції соціальної поведінки особистості та засобів її вивчення.

Отже, відповідно до основних психологічних теорій, поведінка людини залежить від умов її життєдіяльності. Конкретний вчинок може бути результатом реакції на конкретну ситуацію чи прояв якогось внутрішнього джерела активності індивіда. З огляду на це, розрізняють реактивну й активну поведінку.

Мета вчинку - збереження звичного адаптивного стану (захисна реакція), а також надбання нової реакції (розвиток).

Результат вчинку - це досягнення бажаного ефекту - внутрішнього (думка, оцінка, почуття) або зовнішнього (досягнення згоди, розуміння, взаємодії).

У цю схему вкладаються всі моделі особистості: біхевіористські, когнітивні, гуманістичні. Це відбувається тому, що в різні періоди життя, за різних обставин людина поводить себе то як захисник власної репутації, свого уявлення про саму себе, то як переробник інформації для вибору серйозних життєвих рішень, то як шукач нової стимуляції (почуттєвої, інформаційної) для виходу із звичного, рутинного стану.

Психоаналітичні концепції пояснюють поведінку людини прихованими компонентами - сексуальними мотивами, агресивністю (З. Фрейд) або прагненням до визнання, влади (А. Адлер).

Закон поведінки за біхевіористськими теоріями такий: зв'язок між стимулом і реакцією буде посилюватися, якщо за реакцією настає підкріплення (гроші, увага, повага).

У теорії соціального вчення (Д. Роттер) ключовим поняттям є очікування - суб'єктивна ймовірність, з якою, на думку людини, певне підкріплення стане наслідком певної поведінки. Як одну з детермінант очікування успіху Д. Роттер пропонує поняття «локус контролю». Екстернальна поведінка пов'язується з відчуттям себе пішаком, залежним від обставин. Інтернальна ж породжує відчуття себе діячем, що формує власний успіх.

Згідно з когнітивними теоріями, людина є насамперед «мислителем». Вона перебуває у світі інформації, яку необхідно зрозуміти, оцінити, використати. Вирішальна роль знання у поведінці особистості простежується в теоріях Ж. Піаже, Л. Колберга, Д. Келлі [6].

До важливих психологічних механізмів соціального розвитку належить стихійний механізм формування особистості, що має назву «переорієнтація мотиву на мету», і механізм

ідентифікації та засвоєння соціальних ролей. Вони діють як на рівні підсвідомості, так і через свідомі форми.

Поведінка людини стимулюється і регулюється певним мотивом, який об'єднує все. А. Маслоу, К. Роджерс називають його «тенденцією до самоактуалізації».

Досить докладне і широке тлумачення суті самоактуалізації, що безпосередньо стосується нашого дослідження, дав А. Маслоу. На його думку, цей термін означає повне, живе і безкорисливе переживання чогось індивідом, коли він є «цілком і повністю людиною», а його «Я реалізує саме себе» [7]. Це усвідомлений вибір певних дій (казати неправду чи залишатися чесним), що здійснюється особистістю на основі власних переконань, а не під зовнішнім впливом, коли вона бере на себе всю відповідальність за наслідки, виявляючи незалежну від оточуючих позицію.

Самоактуалізація, стверджує А. Маслоу, - це не «тільки кінцевий стан, а також процес актуалізації своїх можливостей», що передбачає реалізацію дій, спрямованих на належне здійснення того, що людина прагне зробити». При цьому людина повинна вміти відмовлятися від хибних уявлень про себе саму, розуміти, що не є її «потенціями», тобто «знайти себе, розкрити те, чим вона є, що для неї добре, а що погано, яка мета її життя» [там само, с.111-114]. Соціальна роль, яку виконує людина, завжди впливає на субпідрядність мотивів її поведінки. Механізми ідентифікації та прийняття соціальних ролей покладено в основу формування «Я-концепції» особистості, основними компонентами якої є:

- «образ Я» - уявлення індивіда про себе;
- самооцінка - емоційне забарвлення цих уявлень;
- потенційна поведінкова реакція (конкретні дії, до яких можуть спонукати «образ Я» і самооцінка).

Отже, «Я-концепція» - це психологічний регулятор поведінки людини, де «образ Я» виступає важливою установкою, що коригує її ставлення до себе, а відтак і до інших об'єктів життя.

Таким чином, доходимо висновку, що на переконання прихильників гуманістичної теорії, забезпечення єдино правильної поведінки відбувається через пробудження вроджених сил дитини, через вимоги того соціального оточення, в якому вона перебуває. Цими вимогами особистість спонукається до дії як член певної спільноти, до відходу від своєї початкової обмеженості в діяльності та почуттях, до оцінювання себе з точки зору корисності для тієї групи, до якої вона належить.

Полемізуючи із З. Фрейдом, який зауважував, що з появою почуття голоду індивідуальні особливості поведінки нівелюються, інший представник гуманістичної теорії М. Франкл твердить, оперуючи емпіричним матеріалом, що в будь-якій ситуації перед людиною постають дві можливості: розвиток і деградація. І вибір однієї з них передусім залежить від особистісного вибору людини і менше - від ситуації.

Зводячи весь процес становлення і розвитку особистості як даного психічного комплексу до взаємодії з культурою через посередництво міжособистісних взаємин членів сім'ї, зарубіжні вчені намагалися керувати процесом соціалізації дитини з метою свідомого регулювання становленням особистості у суспільстві та її поведінкою.

Проведений теоретичний аналіз дозволяє визначити основні соціально-психологічні фактори, що регулюють соціальну поведінку людини, а саме: суспільна свідомість (соціокультурні та етнічні особливості, релігія, традиції, ритуали); групова свідомість (соціальні очікування, вікові очікування, адаптація до групи); ситуаційні фактори (наслідування, мода, реклама); індивідуально-психологічні (потребно-мотиваційний компонент, афективний компонент, когнітивний компонент, вольовий компонент).

Сьогодні в українському суспільстві відбувається фундаментальна зміна цінностей, змінюється структура суперечностей. Нині ні в кого не викликає заперечення той факт, що сама собою цілеспрямованість впливу в процесі виховання (як керованого компоненту соціального розвитку) не завжди гарантує досягнення запланованого результату. Пояснюється це тим, що підпадаючи під виховний вплив, особистість може вже мати певні установки, які виробилися в неї під впливом соціального середовища і є відмінними від тих, які ставляться за виховну мету. Водночас соціалізацію не можна розглядати як механічне відображення безпосереднього соціального досвіду. Вона характеризується суб'єктивністю

сприйняття: одні й ті самі процеси і явища можуть формувати в людей різний соціальний досвід. Отже, виховний процес не може відбуватися на декларативному рівні, коли певні чинники детермінують як поведінку, так і ті механізми, що сприяють інтеріоризації соціально-нормативної діяльності особистості. Навіть за умов невиявлення свідомого опору на рівні самосвідомості, не виключені перешкоди у вигляді установок, які сформувалися в особистості під впливом зовнішніх умов.

Висновки. За сучасних умов процес виховання має розглядатися як регулятор, який корегує наслідки соціального відтворення людини, забезпечуючи умови, за яких «внутрішня спрямованість, ціннісні орієнтації людини набували б своєї визначеності на рівні індивідуальності, а механізми їхньої реалізації втілювалися б на особистісному рівні» [8].

Такий підхід зумовлений тим, що індивідуальність «все ж таки задає організуючу основу діяльним проявам особи, визначаючи надто чітку лінію поведінки, і не дозволяє особливо роздвоюватися між соціальними ролями, які вона виконує і тими вимогами, що ставляться до неї соціальним оточенням» [Там само], адже соціальний досвід, який лежить в основі соціального розвитку, не тільки засвоюється суб'єктивно, а й активно перероблюється, стаючи джерелом індивідуалізації особистості.

Звідси доходимо висновку, що особистість, передовсім є суб'єктом соціалізації, і, що не менш важливо, активним суб'єктом саморозвитку, в тому числі і самовиховання. Тому говоримо не тільки про важливість засвоєння соціального досвіду індивідом, а й розглядаємо його, як активного суб'єкта соціалізації. При цьому треба зазначити, що цей процес є безперервним і відбувається протягом усього життя людини і ніколи не може бути «завершеним».

Література:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. - с.268.
2. Галузьяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка: Навчальний посібник. - Вінниця, 2001. - С.25. - с.25.
3. Skinner B.F. About behaviorism. - New York: Harher, 1974.
4. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост. - Вып.3. / Пер. с англ. - М.: Изд-во РОУ, 1994. - С.53. - с.53.
5. Трансформація личности: нейролингвистическое программирование / Анализ и комментарии О.Ксензюк. - Одесса: Хаджибей, 1995. - с.1.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб.: Питер, 2002.
7. Маслоу А. Самоактуализация / Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Романова. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - 273 с.
8. Ящук І.П. Людина - суб'єкт та об'єкт соціальних процесів. - С.107.

The article is devoted to studying some sights of various scientists which developed theories of behaviour of people and tried to explain, why the person behaves so, instead of differently. Principal causes of social behaviour of people are opened and opportunities of specially organized influence on this process are studied.

*Н.В. Підбуцька
м. Харків, Україна*

ПОНЯТТЯ ТА ЗМІСТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Сучасний етап життя нашої країни пов'язаний з вирішенням багатьох важливих, у тому числі кардинально значимих, проблем, серед яких проблеми виховання майбутніх фахівців відносяться до найбільш гострих. Тут, безумовно, особливе місце, має бути відведено формуванню системи відносин студентів і суспільства і у суспільстві. Сучасне суспільство характеризується переходом від тоталітарної політичної системи до демократичної, який зумовлює виникнення у громадян відчуття невпевненості у завтрашньому дні, психологічною нестійкістю. Цього можна запобігти шляхом позитивного духовного наповнення людини, створення ш умов сприйняття абсолютних цінностей, серед яких

толерантність посідає одне з чільних місць. Толерантність як одна з норм поведінки людини має вирішальне значення для підтримання миру та злагоди у суспільстві, прискореного соціально-економічного розвитку нашої держави. В цьому плані проблема формування толерантності здобуває особливий сенс.

Аналізуючи стан досліджень і публікацій, особливо за останні три десятиріччя, у назві яких фігурувало би слово «толерантність», можна зробити поспішний висновок про те, що ця проблема врешті-решт отримала заслужену увагу та всебічний аналіз її відбувся. Однак хоча перше припущення і відповідає дійсності, аналізу проблема майже не отримала. Для більшості авторів, чиї думки часом розходяться, характерний загальний підхід до проблеми толерантності: публіцистичний за формою та соціально-політичний за змістом. Хоча можна послатися на думку деяких філософів, психологів, педагогів, громадських діячів, серед яких О. Асмолов, Л. Завірюха, В. Кремень, Г. Маркузе, Ж. Сартр, А. Садохін, Ю. Тодорцева, В. Тішкова та ін.

Однак поза межами досліджень залишаються невирішеними такі питання проблеми, яким чином та за допомогою яких засобів можна сформувати толерантну особистість в умовах навчання у вищому технічному навчальному закладі.

Мета даної роботи визначити сутність терміну «толерантність» та його критерії.

Етимологія терміна «толерантність» походить від латинського дієслова *tolero*- «нести», «тримати», «терпіти». Це дієслово застосовувалося в тих випадках, коли було необхідно «нести», «тримати» у руках певну річ. При цьому малося на увазі, що для тримання і переносу цієї речі людина має докладати певних зусиль, страждати і терпіти. Однак своє широке поширення термін «толерантність» одержав у його англійській інтерпретації – *tolerance*, – де поряд з терпимістю він означає також «допускати». Порівняльне зіставлення обох значень показує, що за допомогою цього терміна виражається ідея міри, границі, до якої можна терпіти іншу людину або явище, навіть якщо вони незрозумілі, викликають здивування, неприйняття або опір.

Об'єктивно толерантні відносини «вимушено» встановлювалися і тривалий час зберігалися між різними державами, етносами, культурно-історичним утвореннями з найдавніших часів. Однак широке вживання поняття «толерантність» почалося в епоху європейських релігійних воїн, коли стало очевидним, що ні католики, ні протестанти не в силах здобувати перемоги в боротьбі один з одним. Тоді вони змушені були погодитися на компроміс, що допускає можливість їхнього взаємного співіснування. В більш пізні історичні епохи принцип толерантності значно розширив свій зміст і одержав поширення в культурах багатьох народів

Доцільно було би проаналізувати поняття толерантності в залежності від розуміння його в різних культурах.

Відповідно до схеми «Багатогранність розуміння толерантності в різних культурах» (див. рис. 1) феномен толерантності розкривається в сімох аспектах: медико-біологічному, етичному, політичному, соціологічному, психологічному, філософському і педагогічному. Крім того, кожна національна культура надає толерантності особистий етимологічний відтінок, залишаючи визначення категорії толерантності в межах основних атрибутів особистості: відповідальності, свободи і творчості. Зосередимось на узагальненій характеристиці кожного з аспектів багатогранного феномена.

Як пасивне, так і негативне забарвлення в медико-біологічному аспекті надає толерантності «Толковый словарь инос язычных слов», який пов'язує цей феномен з абсолютною «втратою здібностей до вироблення антитіл». Буквально це означає витривалість, тобто здатність, без значного збитку для організму, переносити біль та інші несприятливі фактори, а також дію лікарських препаратів.

Концепція толерантності в етичному плані – це норма цивілізованого компромісу між конкуруючими культурами і готовність до прийняття інших логік і поглядів, що зумовлює збереження неоднаковості історичного права на відмінність, несхожість, інаковість. Категорія «толерантність» прирівнюється в етиці до першорядної терпимості, яка виражається у прагненні досягти взаємопорозуміння і згоди різноманітних інтересів і думок без застосування тиску, переважно методами пояснення і переконання. Важливо

підкреслити, що сама терпимість впливає з принципового переконання, згідно з яким людина краща за те, що вона говорить і робить. Проте якщо первинне значення терпимості доцільно було б віднести до віротерпимості, то в умовах сьогодення вона перетворилася на найголовніший компонент атмосфери плідного співробітництва між людьми.

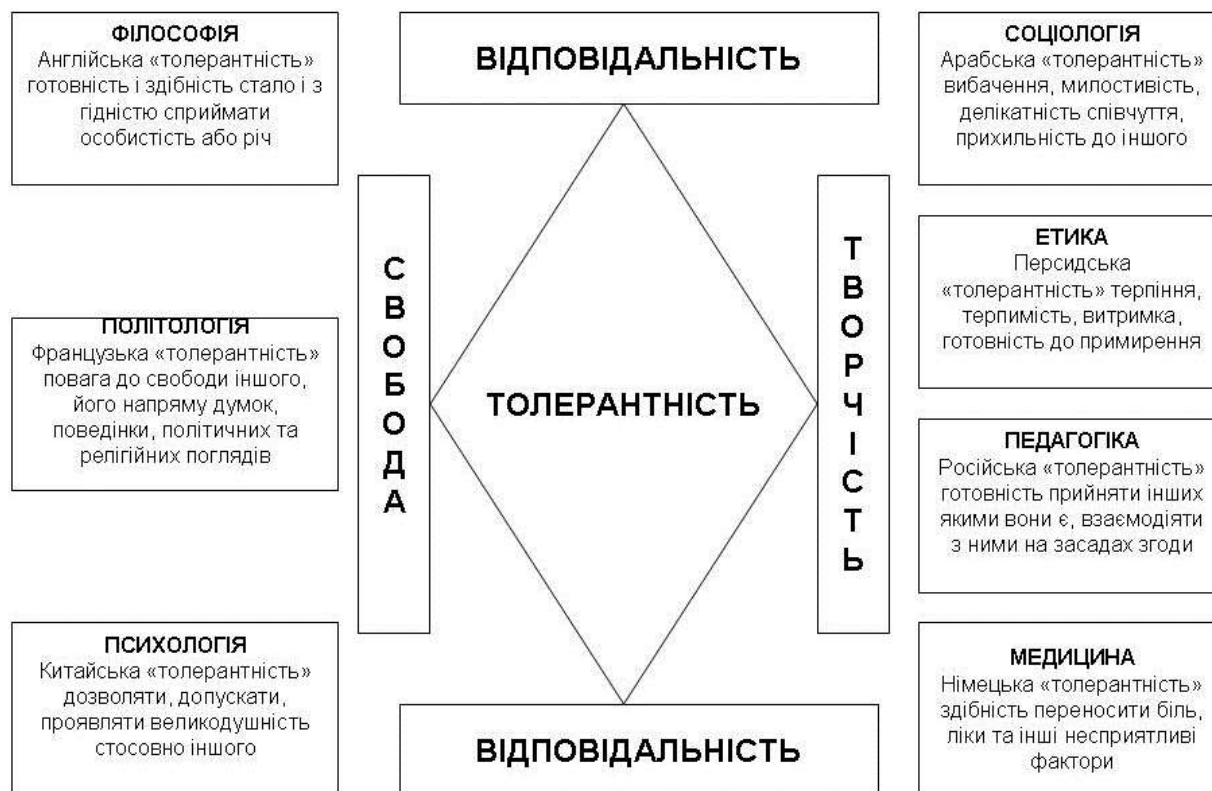


Рис. 1. Схема багатогранності розуміння толерантності в різних культурах [3]

У політичному аспекті лексема толерантності набуває не лише дієве соціально активне забарвлення, а й розглядається як умова успішної соціалізації, що полягає у здібності жити як у гармонії з самим собою, так і з оточуючим її мікро- й макросередовищем. Так, англійський політолог Джонатан Ролз акцентує, що «людям, які виявляють нетерпимість, не слід жалітися, якщо по відношенню до них продемонстрована нетерпимість». На наш погляд, толерантність важко приєднати до слабкості. У цьому сенсі неможливо не погодитись з відомим соціологом Х. Сорокіним, який зазначав, що «толерантність може вимагати більш серйозного внутрішнього зусилля ніж потребують від фізичної дії».

Інтерпретації толерантності в історії культури та суспільства підтверджують факт належності даної цінності також і до предмета соціології. Акцентуємо увагу на тому, що толерантна свідомість майбутніх інженерів має сформуватись у процесі оволодіння суб'єктами здатності «передбачати реакції інших людей і пристосовуватися до них». Ось чому, на нашу думку, саме успішна соціалізація започатковує розвиток навичок толерантності.

Розглядаючи поняття «толерантність» з позицій соціології, М. Мацьковський підкреслює, що суб'єктами толерантності є не тільки окремі особистості, а й великі та малі соціальні групи, інститути держави.

Діалектичність толерантності передбачає наявність і прогнозування протиріччя, вирішення якого залежить від ступеню врахування і прогнозування різноспрямованих перспектив позицій, діючих у цих відносинах учасників. Ф. Енгельс попереджував у цьому русі про головне завдання, що полягає «не в тому, щоб конструювати більш удосконалену систему суспільств, а в тому, щоб досліджувати історико-економічний процесі щоб в економічному стані, створеному цим процесом, знайти засоби для вирішення конфлікту».

Психологічна трактовка даної категорії визначається в «Большом психологическом словаре» неоднозначно, і автори словника впевнені в позитивно-негативному забарвленні феномена:

- як «установка ліберального прийняття моделей поведінки, переконань, цінностей іншого»;
- як «здібність виносити стрес без серйозної шкоди»;
- як «переносимість ліків».

Психолог С. Степанов в унікальній статті «Тезаурус...Да не судимы будете» підкреслює, що для людини, яка не звикла до вимушеного пристосування чи адаптації до регулярно завданого їй болю, покарання буде дуже болісним через несформовану толерантність. Страждання погіршать і чисто психологічні чинники: відчуття власної безпорадності, незалежності та приниження. Саме таким чином емоційні чинники чинять вплив навіть на рівні елементарної чутливості.

Було б прикрою помилкою не висвітлити категорію «толерантність» у філософському напрямі. Під цією дефініцією розуміється «ознака впевненості в собі й усвідомлення надійності особистих позицій, ознака відкритого для всіх ідейного плину, що не боїться порівняння з іншою точкою зору і не уникає духовної конкуренції».

Філософською канвою проходять у Старому і Новому заповітах проголошені головні принципи християнства, які регламентували специфіку соціальної поведінки людей. Наприклад, «вибачайте і будете вибаченні» або «не робіть іншим того, чого собі не бажаєте» фокусують нашу увагу на принципі «зворотного зв'язку» у процесі побудови міжособистісних стосунків.

І. Кант дійшов висновку щодо толерантності як «загального людського обов'язку». Дослідження О. Довгополової показали, що проблема толерантності розглядалася в західноєвропейській філософській літературі, починаючи з творів щодо віротерпимості Дж. Локка. Що спричинило внутрішню потребу розумових парадигм перехідних епох у виникненні й теоретичному оформленні принципу толерантності.

Щодо розкриття педагогічного контексту феномена толерантності, вважаємо суттєвим відзначити, що в роботах окремих авторів (І. Бех, Л. Завірюха, В. Калашин, В. Рахматшаєва, В. Шалін) він розглядається не тільки як характеристика індивідуальної свідомості, а й як особлива особистісна риса, що може бути в більшому або меншому ступені сформована відповідною педагогічною взаємодією.

Відтак, слід відзначити, що «толерантність», будучи особливістю свідомості чи особистісною рисою, не притаманна людині спочатку і може ніколи не з'явитися, якщо вона не буде спеціально вихована, сформована. Природно, що проти визнання чужого перевершення повстає природа людини, оскільки для більшості найвищою оцінкою є стереотип «не гірше, ніж я», а по-справжньому визнати чиєсь перевершення здібна лише людина високої особистісної організації.

Не дивлячись на неоднозначність розуміння феномена «толерантність», залишається однозначною цінність толерантності як якості розвинутої особистості. Ми розуміємо під останнім поняттям таку особистість, якій заради самовдосконалення не потрібне приниження іншого [3].

О. Асмолов наголошує у своїй книзі «На пути к толерантному сознанию», що толерантності необхідно вчитись, переслідуючи у власному розвитку мету розуміння й прийняття себе та інших [1].

Багатозначність поняття «толерантність» робить його досить абстрактним і загальним, малодоступним для строго наукового дослідження, а також для розробки педагогічних методик по формуванню толерантної свідомості. Тому, як прийнято в таких випадках, доцільно визначити відповідні показники, критерії, що дозволяють більш чітко фіксувати досліджуване явище. До числа такого роду критеріїв толерантності можуть бути віднесені наступні:



Рис. 2. Критерії толерантності

Ці критерії, зрозуміло, відносяться до особистісних рис людини, але необхідно досить чітко уявити, що представляє собою толерантна особистість.

Таким чином, аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що під толерантністю як педагогічною категорією варто розуміти готовність прийняти інших такими, якими вони є, взаємодіяти з ними на засадах згоди через розвиток їхньої особистості, відкритої до сприйняття інших культур, здатної поважати багатогранність людської думки, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами.

Формування толерантної особистості – процес складний, котрий здійснюється всією соціальною дійсністю, що оточує людину, суспільством, у якому він живе, під впливом взаємин у родині, що склалися поглядів і відносин її членів до інших людей і суспільства в цілому, під впливом спілкування з однолітками й оточуючими людьми.

Сьогодні свідчить про те, що, на жаль, процес формування толерантності відбувається стихійно, тому він вимагає цілеспрямованості, організованої педагогічної діяльності під час виховної роботи зі студентами.

Література:

1. Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа// Толерантность в общественном сознании России. – М., 1998.
2. Карпенчук С.Г. Самовиховання особистості. – К., 1998.
3. Тодорцева Ю.В. Педагогіка толерантності: Методичні рекомендації. – Одеса: СВД Черкасов М.П., 2004. – 90 с.
4. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч.-метод. ст. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 368 с.
5. Толерантность и согласие / Под ред. В.А. Шишкова. – М., 1997. –С.5
6. Шеляг Т.В. Толерантность как принцип социальной работы // Российский журнал социальной работы.– 1995. – №2.

СУТНІСТЬ ЯКОСТІ ОСВІТИ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПІДВИЩЕННЯ У ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Якість освіти є як глобальною світовою системною проблемою, так і проблемою України, тому потребує ретельного аналізу останніх державних документів про освіту, визначення рівня наукових розробок у педагогіці та з'ясування реального стану у практиці роботи загальноосвітніх та вищих навчальних закладів. Поглибленого аналізу потребує поняття «якість освіти» та зміст трудового навчання в ЗНЗ, якість підготовки учителів трудового навчання у ВНЗ.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями полягає у визначенні необхідності підвищення якості освіти в усіх елементах цієї складної системи. Разом із тим поглибленого аналізу потребує термін «якість освіти», виокремлення суттєвих недоліків як в теорії, так і в практиці навчання, визначення деяких шляхів підвищення якості освіти зокрема освітньої галузі «Технологія» [7; 8; 9; 10].

Серед частин загальної проблеми якості освіти є низка невирішених раніше питань, яким присвячується зазначена стаття. Серед них – методологічне забезпечення підвищення якості в епоху постмодернізму та інформаційного суспільства, обґрунтування на новій методології змісту навчання, зокрема освітньої галузі «Технологія», застосування відповідних сучасних технологій.

Метою даної статті є спроба дослідження сутності якості освіти, застосування сучасних методологічних уявлень про постмодерністське суспільство, переосмислення змісту освітньої галузі «Технологія» та узагальнення шляхів підвищення якості освіти на нових методологічних та методичних засадах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про часткове розв'язання даної проблеми, у них започатковано необхідність зміни методологічних орієнтацій, пошуку шляхів підвищення якості освіти. Зокрема в низці державних та урядових документів, наукових працях відомих дослідників цієї проблеми В.Г. Кременя, В.М. Мадзігона, О.Я. Савченко, М.В. Гадяцького, В.В. Півнева відзначається необхідність різкого підвищення якості освіти в умовах її реформування [5; 8; 10;].

Виклад основного матеріалу. Як зазначено у «Національній доктрині розвитку освіти в Україні» стан освітньої галузі, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства і держави. Серед пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу.

Держава має забезпечувати моніторинг освітнього процесу, зростання якості освітніх послуг. Рівний доступ до здобуття вищої освіти надається шляхом забезпечення високої якості вищої освіти та професійної мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці шляхом інтеграції вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, наукових установ та підприємств, запровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання.

Процес інформатизації освіти, застосування інформаційно-комунікаційних технологій у системі освіти підтримується державою, вона сприяє забезпеченню навчальних закладів комп'ютерами, сучасними засобами навчання, створенню глобальних інформаційно-освітніх мереж; забезпечує розвиток всеохоплюючої системи моніторингу якості освіти всіх рівнів. Модернізація управління освітою передбачає створення систем моніторингу ефективності управлінських рішень, їх впливу на якість освітніх послуг на всіх рівнях [1].

У статті 12 Закону України «Про освіту» про повноваження Міністерства освіти і науки України та міністерств і відомств України, яким підпорядковані заклади освіти, у пункті 2 зазначено, що вони беруть участь у здійсненні державної політики в галузі освіти, науки,

професійної підготовки кадрів, у проведенні державного інспектування та акредитації закладів освіти, здійснюють контрольні функції щодо дотримання вимог якості освіти [2].

Закон України «Про вищу освіту» зазначає, що зміст вищої освіти, який обумовлений цілями та потребами суспільства, це – система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, котрий має бути сформовано в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технології, культури та мистецтва;

термін «зміст навчання» – структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує в собі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації;

«якість вищої освіти» – це сукупність якостей особистості з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства;

«якість освітньої діяльності» – сукупність характеристик системи вищої освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або суспільства [3].

Державний стандарт повної середньої освіти охоплює базовий навчальний план, загальну характеристику інваріантної і варіативної складових змісту базової та повної середньої освіти, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

Щодо проблеми якості освіти в освітній галузі «Технологія» записано: «Через зміст освітньої галузі «Технологія» забезпечується формування технічного світогляду і відповідний рівень освіти, закріплений на практиці знань про технологічну діяльність, що спирається на закони та закономірності розвитку природи, суспільства, виробництва і людини...» [4].

Міністерство освіти і науки України разом із громадськістю розробило Концепцію розвитку освіти на майбутні п'ять років, у якій визначено такі пріоритети: європейська якість і доступність, духовні орієнтири і демократизація в освіті; підвищення соціального статусу вчителя, розвиток суспільства на основі нових знань. Як наголосив Міністр освіти і науки України, якість освіти мусить визнаватися національним пріоритетом і бути передумовою національної безпеки країни [5].

Проблема якості освіти турбує ряд значних науковців і практиків навчально-виховного процесу. Зокрема президент АПН України В.Г. Кремень у статті «Час вимагає вчителя» наголошує, що в ХХІ столітті кардинально змінюються умови існування людини, отже об'єктивно з'являються вимоги до її нових якостей, котрі можна сформувати лише в процесі навчання і виховання. І першим у ланцюжку впливу на дитину, звичайно, стоїть учитель. Які нові якості повинен мати вчитель? Передусім, учитель має бути підготовлений до нової професійної волі... Сьогодні не можна звести навчальний процес лише до засвоєння учнями суми знань, а треба навчати його вчитися, застосувати здобуті знання та інформацію.

Усі вимоги до сучасного вчителя об'єднані однією тезою: сучасний учитель має сповідувати нову демократичну освітню ідеологію. Щоб реалізувати ці вимоги, треба змінити і підготовку, і підвищення кваліфікації учителя. Освіта буде ефективною, якщо її основна особа – учитель, виконуватиме свою функцію відповідно до закономірностей часу і потрібно все зробити, щоб виконати цю важливу вимогу [5; 6].

Академік АПН України В.М. Мадзігон відзначає, що розбудовуючи систему освіти, треба виходити з того, що неухильне й поступове засвоєння все ширших масивів інформації – це шлях у нікуди. Тут треба наголосити на двох важливих принципових ситуаціях, без яких неможливе якісне передавання знань. По-перше, це розвиток у молоді здібностей самостійно ставити творчі завдання. При цьому слід ураховувати, що розв'язання проблеми не дасть учневі або студентові очікуваного результату, якщо сама проблема була поставлена без їхньої активної участі. По-друге, якщо розвинути в молодих допитливість і творчий підхід до проблеми, то запитання в них виникатимуть самі по собі, все піддаватиметься сумніву. В цій ситуації з'являються бажання і здатність діяти творчо і брати на себе відповідальність за логічне розв'язання проблеми. Саме це є найважливішим педагогічним чинником освіти [8, с.6].

Результатом якісної шкільної освіти разом із предметними компетентностями є ключові компетентності учнів – відзначає О.Я. Савченко у статті „Уміння вчитися – ключова компетентність шкільної освіти” і наводить приклад ЗНЗ №2 м. Бровари, в якому створено

ресурсний центр «Уміння вчитися – умова і результат якісної освіти» (портфоліо для вчителя). Для учнів розробляються мотиваційно-процесуальні сходинок оволодіння вмінням вчитися [9].

М.В. Гадяцький, аналізуючи критерії оцінювання досягнень учнів, відзначає, що пропонувані «Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» розроблені з метою гуманізації освіти, методологічної переорієнтації процесу навчання з інформативної форми на розвиток особистості людини, впровадження особистісноорієнтованого підходу до навчання та підвищення якості й об'єктивності оцінювання.

Змінюються підходи до оцінювання навчальних досягнень школярів. Оцінювання має ґрунтуватися на позитивному принципі, що, передусім, передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач. Під час визначення навчальних досягнень учнів аналізу підлягають: якість знань (правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність); рівень оволодіння розумовими операціями (вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки) тощо.

Аналізуючи якість знань учнів, учитель звертається до критеріїв якостей знань, (які розглянуто раніше), та може визначити коефіцієнт повноти засвоєння знань, глибини, міцності та інших критеріїв за В.П. Безпалько, використовуючи формулу:

$$K = \frac{n_1 + 0,8 \cdot n_2}{n_0} ;$$

У формулу підставляється значення n_1 , n_2 , n_0 , які означають: n_1 – кількість повних правильних відповідей; n_2 – кількість правильних, але неповних відповідей; n_0 – максимальна кількість правильних повних відповідей [10, с.69]. Іншими словами, варто якісні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів поєднувати з кількісними показниками, тобто застосовувати кваліметричні методи.

На нашу думку, поняття «якість освіти» в зв'язку з багатокomпонентністю варто розглядати як у широкому, так і у вузькому його значенні. В широкому розумінні – це логічна послідовність (ряд) системно-суспільних властивостей та характеристик, що визначають адекватні їм системи освіти, які відповідають визначеним суспільством вимогам, соціальним нормам, державним освітнім стандартам і забезпечують високий рівень життя як окремим громадянам, сім'ям, так і населенню держави.

У вузькому розумінні якість освіти – це порівняльна характеристика рівня компетентності учня (студента), вчителя (викладача) на окремих етапах його навчання, починаючи з дошкільного віку (дошкільне навчання) і закінчуючи підвищенням кваліфікації (навчання протягом усього життя).

Зокрема, будь-якому елементу системи освіти притаманна якість як внутрішня його властивість, що діалектично пов'язана зі всіма іншими елементами системи та їх локальною якістю (недостатня якість будь-якого елемента системи обов'язково приводить до зниження якості всієї системи або навіть її руйнації).

Варто розглядати якість в системі освіти України, враховуючи принцип відносності, стратегічні і тактичні елементи якості. Так, якість освіти на вікових етапах системи можна вважати стратегічною, а в межах етапів – тактичною. Крім того, і в тій, і в іншій можуть бути пріоритетні елементи залежно від ступеня або рівня їх розвитку.

У нашому дослідженні пріоритетними підсистемами ми виділили загальноосвітні і вищі навчальні заклади та згрупували їх в систему «ЗНЗ-ВНЗ». Так у ЗНЗ якість освіти залежить від кваліфікації вчителя, якості навчальних планів і програм, підручників, рівня організаційного та матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу, а також соціального середовища, мікроклімату тощо. В свою чергу, якість освіти в даній підсистемі залежить від якості кожного уроку, інших форм навчальної роботи, психолого-фізіологічних та інтелектуальних можливостей учня, рівня його вихованості, загального розвитку тощо.

Якість уроку з трудового навчання, в свою чергу, також залежить від умов, що описані вище, зокрема, від інтелектуального фону класу і, що особливо важливо, якості змісту освіти, змісту навчальних програм і підручників, змісту кожного уроку.

Все вищезазначене повною мірою стосується вищих навчальних закладів з тією відмінністю, що у ЗНЗ навчаються всі діти мікрорайону з метою загальноосвітньої

підготовки, тобто клас за природою, соціальним статусом є гетерогенним. У ВНЗ проводиться профвідбір, який має забезпечити в майбутньому високу якість підготовки спеціаліста.

Дану проблему ми розглядали під кутом зору підвищення якості підготовки вчителя трудового навчання та стану вивчення цієї дисципліни в сучасних умовах. Дослідження свідчать, що рівень підготовки вчителя трудового навчання має значні резерви, оскільки якість трудового навчання здебільшого знаходиться на низькому рівні.

Однією з причин такого стану є недостатнє методологічне забезпечення навчально-виховного процесу в постмодерністському суспільстві, повільне оновлення змісту освітньої галузі «Технологія», спрощення фундаментальних понять, техніко-технологічних термінів, відсутність сучасних тлумачних і галузевих словників, повільне впровадження нових інформаційних технологій, змісту освіти у ВНЗ тощо.

Особливістю нашого підходу у трактуванні термінів (дескрипторів) є те, що тлумачення одного й того самого поняття, факту, явища, дефініції береться з трьох і більше найновіших джерел і учень (студент) може порівняти їх зміст, узагальнити та застосувати в процесі виконання самостійної роботи, наукового дослідження, опрацювання змісту підручників, посібників, виконання лабораторних робіт тощо.

Учителю (викладачу) варто глибоко усвідомити методологічні засади відбору змісту навчання. Так, осмислюючи добу Модерну, можна відзначити незаперечні досягнення цієї надзвичайно складної соціокультурної системи, яка сформувала націю-державу, індустріальну цивілізацію, автомобільну промисловість, авіаційну й космічну техніку, телебачення й загальнопланетарні мережі телекомунікацій тощо, яка збільшила тривалість людського життя в середньому від сорока років за часів середньовіччя до теперішніх семидесяти. Однак, створені Модерном технології спричинили безліч несподіваних соціоекологічних наслідків планетарного масштабу. Руйнуючи тонку рівновагу, що існувала між природним і соціальним світами, технології Модерну стали загрожувати життю тих, кому були покликані служити.

В епоху Постмодерну, на відміну від попередньої доби, рівноправно взаємодіють різні методологічні підходи, що виникають спонтанно: феноменологічний, герменевтичний, екзистенціалістський, граматологічний, психоаналітичний, семіологічний, деконструкціоністський тощо. Визнання методологічної плюральності, оцінювання її як найважливішого надбання науки, що історично розвивається, є головною особливістю постмодерністської свідомості, котра визначає специфічні риси сучасного наукового прагматизму.

Ця особливість постмодерністської свідомості пояснює причини, з огляду на які стають базовими категоріями поняття, які методологія Модерну рекомендувала вилучити із словників: «хаос», «нестабільність», «індетермінізм», «фрактальність», «турбулентність», «синергія», «самоорганізація», «дисипація» тощо.

Плюралістична концепція постмодерністського мислення по-новому оцінює науково-технічний прогрес. У контексті цієї філософії він заслуговує схвалення лише тією мірою, якою породжені ним нові технології діють як ферменти, каталізatori, посилювачі процесу диференціації науково-технічної діяльності.

Це відбувається, коли, наприклад, нові технології забезпечують кожній людині вільний доступ до банків даних і не сприяють встановленню однаковості, уніфікації, тоталізації людської діяльності або використовуються як знаряддя лімітації (обмеження), тотального контролю й маніпуляції, тому філософія нестабільності заперечує ці технології. Саме такий підхід має визначати зміст освітньої галузі «Технологія» на новій науковій парадигмі.

Історія свідчить, що інтернаціоналізація виробництва й капіталу, розвиток міжнародних виробничих систем, світового ринку є необхідною, але не достатньою умовою гармонійного розвитку суспільства. Не випадково нині посилюються постіндустріальні тенденції в розвинутих країнах, зокрема, інтенсифікуються й оптимізуються інтеграційні процеси. Це стосується формування регіональних міждержавних об'єднань (наприклад, Європейський Союз) і загальнолюдської суперцивілізації.

Сучасне виробництво є гігантською інформаційною мережею зі своїми згущеннями (вузлами) - фірмами, де виробляється, циркулює і споживається інформація. У цих

згущеннях-вузлах формуються ієрархії для ефективнішого опанування інформацією. Подібною мережею стає і сучасне суспільство, в якому функції вузлів виконують чисельні й різномірні інформаційні центри - економічні, наукові, навчальні, культурні, адміністративні, військові тощо. Така структура докорінно відрізняється від модерністських уявлень про виробництво як сукупності відокремлених виробників і споживачів, що є анонімними незалежними продавцями-покупцями, яких пов'язує лише «невидима рука» ринку.

Постіндустріальне виробництво характеризують такі ознаки: провідна роль теоретичного знання як основи інновацій; створення нових інтелектуальних технологій; збільшення класу людей, наділених знаннями; перехід від споживання благ до споживання послуг (передусім інтелектуальних); інформатизація праці; набуття наукою ознак харизматичності; поділ суспільства не на класи чи страти, а на ситуси (політичні одиниці). Так, соціолог Даніел Белл розрізняє чотири функціональні ситуси - науковий, технологічний, адміністративний, культурний і п'ять інституціональних - економічні підприємства, державні бюро, університети та наукові комплекси, соціальні та військовий комплекси, що має стати основою для класифікації системи народного господарства на засадах методологічного плюралізму.

Згадаємо, що наукова діяльність людини у будь-якій сфері передбачає застосування різноманітних методів (грец. *methodos*- спосіб пізнання) для доведення істини. Успішне вирішення завдань Державного стандарту освіти, як свідчить наше дослідження, можливе за умови застосування сучасної системи ефективних методів [4].

Теоретичні дослідження і досвід підтверджують, що діючі навчальні плани, програми, підручники інші методичні матеріали потребують оновлення змісту, визначення нових знань, зокрема, з освітньої галузі «Технологія», тому варто інтегрувати зусилля методологів, дидактиків, методистів, учителів та викладачів, що узгоджується з висновками В.Г. Кременя про необхідність трансформації змісту освіти й розробки та впровадження нової дидактичної стратегії [5, с.47-49].

Мова йде про підвищення компетентності, впровадження у свідомість педагогів методологічного плюралізму, теоретичного релятивізму. Таке поєднання неопозитивізму і постмодернізму (пошук прагматичної «середньої лінії») викликано необхідністю визначення межі як між цими напрямками, так і межі методологічного плюралізму. Щодо формування компетентностей на основі вивчення сучасного виробництва, то ця межа між політехнізмом і глобалізацією виробництва має базуватися на синергетичних уявленнях про складні дисипативні системи.

Такий підхід потребує зміни парадигм освіти в межах плюралізму на основі його критики і дотримання певних норм і правил завдяки делегуванню методології окремим напрямкам (науковим школам), іншими словами, пошуку компромісу між традиційними і постмодерністськими підходами до методології. Це сприятиме усвідомленню (рефлексії) основних функцій методології: описово-методологічної (переосмислення уявлення про суспільство, науку, виробництво), критично-онтологічної (поведінкова, етична та інституційна), професійно-етичної (культура дискусій, подолання труднощів у спілкуванні).

Основна мета освітньої галузі «Технологія» полягає у формуванні технічно, технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, життєво необхідних знань, умінь і навичок ведення домашнього господарства і сімейної економіки, основних компонентів інформаційної культури учнів, забезпеченні умов для їх професійного самовизначення, виробленні в них навичок творчої діяльності, вихованні культури праці, здійснення допрофесійної та професійної підготовки за їхнім бажанням і з урахуванням індивідуальних можливостей.

Умови, які склалися, вимагають використання класифікації наук для поєднання з класифікацією виробництв, а також перегляду навчальних планів, змісту навчальних програм, підручників і посібників, що пов'язані з вивченням предметів освітньої галузі «Технологія» та підготовки майбутніх фахівців з трудового навчання.

Висновки. Наше дослідження свідчить, що нині проблемі якості освіти надається значна увага як на державному, науковому, так і методичному рівнях. Разом із тим, термін «якість освіти» потребує поглибленого аналізу і нового розуміння в епоху постмодернізму та

інформатизації суспільства. Варто переосмислити цей термін на нових методологічних засадах і визначити новий зміст освіти, зокрема, освітньої галузі «Технологія», що включає складну класифікацію.

Серед шляхів підвищення якості освіти в підсистемі «ЗНЗ-ВНЗ» слід вважати, крім нових методологічних засад, синергетичний та компетентністний підходи як у педагогічній науці, так і в навчально-виховному процесі, оновлення змісту освіти, підручників, активнішому застосуванні сучасних інформаційних технологій.

Перспективи подальших розвідок з даного напрямку полягають у обґрунтованому доборі змісту кожної навчальної дисципліни, зокрема, освітньої галузі «Технологія» на нових методологічних засадах в умовах переходу від модерністських до постмодерністських уявлень, побудові інформаційного суспільства.

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти //Освіта України. –2002. –№33.
2. Закон України «Про освіту» //Освіта України. – К., 1996.
3. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта України. – К., 2002.
4. Державний стандарт базової та повної середньої освіти //Освіта України. – 2004. – №5
5. Ніколаєнко С. Пріоритети МОН – якісна освіта //Освіта України. – 2006. – №64-65.
6. Кремень В. Освіта і наука України: шлях модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216с.
7. Кремень В. «Час вимагає учителя» //Освіта. – 2006. – 16-23 серпня.
8. Мадзігон В.М. Педагогічна наука: пошуки, здобутки, завдання //Педагогіка і психологія. – 2002. – №1-2. –С.5-11
9. Савченко О.Я. Уміння вчителя – ключова компетентність шкільної освіти // Освіта України. – 2006.
10. Гадяцький М.В. Організація навчального процесу в сучасній школі: Навчально-методичний посібник для вчителів, керівників навчальних закладів, слухачів /ПО/ М.В. Гадяцький, Т.М. Хлебнікова. – Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2003. – 136с.

Methodological principles of quality of education are considered in the article; in particular the use of terms and principles is from the law of Ukraine on Higher Education in educational industry of Technology and practices of determination of its level in the Institutions of Higher Education; the factors which influence on upgrading education among which an awareness of intending teachers of Labour studies methodological principles of study and introduction of synergetic and competent approaches; the necessity of update of maintenance of education and methods of their realization is proved in educational disciplines, that tying up with a modern production

*С.М. Порев
м. Київ, Україна*

ПИТАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ В КУРСІ ОСНОВ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Світ нині розвивається в умовах жорсткої конкуренції на ринку наукомістких технологій, товарів і послуг, переходу провідних країн від індустріальних до постіндустріальних економік формування локальних спільнот та глобального суспільства, що засновуються на знаннях. Приєднання України до Болонського процесу, входження її в європейський науково-освітній простір ставить завдання втілення високих стандартів наукової підготовки фахівців відповідно до вимог світового і європейського ринку інтелектуальної праці. Як відзначалося на Міжгалузевій нараді з питань розвитку науки у вищих навчальних закладах України (21 грудня 2006 р., м.Київ), реформування освіти і науки в Європі у напрямі утворення економіки та суспільства знань – це єдиний комплексний процес, в якому вітчизняна система вищої освіти має опанувати належне місце. При цьому в умовах зростаючої ролі науково-інноваційних чинників розвитку країни важливішою проблемою постає не тільки якісна наукова підготовка студентів і аспірантів за

певним фахом, а й методологічна як інструмент систематизації дослідницької та розробницької діяльності, методичних робіт та викладання.

Підготовка майбутніх наукових, науково-технічних і науково-педагогічних працівників далі буде вимагати не тільки поглибленого пізнання окремих дисциплін і галузей знань, а й формування філософського стилю мислення, набуття знань щодо методів і засобів сучасного наукового дослідження, засвоєння нормативних, ціннісних і цільових установок пізнання, методологічної свідомості.

Саме останньої часто бракує професіоналам прикладних галузей знань у процесі підготовки проектів законів, нормативних, аналітичних і науково-методичних документів різного рівня [1, с.132]. Недостатнє знання основ методології та епістемології позбавляє навіть досвідчених фахівців можливості оцінити запропоновані ними концепції, теорії та інші наукові положення із позицій максимізації строгості понять, мінімізації їх суперечливості, дотримання норм науковості, логічності та раціональності. Якщо до імпліцитної розмитості та метафоричності текстів додається нечіткість ментальних установок її автора, можуть виникати «твори», що спрямовані на застосування в якості норм, але насправді не відповідають навіть конвенціям фахівців даної спільноти.

Здатність навчатись протягом життя у різних вимірах пізнання, оволодіння методами науково-раціональної реконструкції фрагментів знання, виважене застосування методичного сумніву та «довіри» безумовно сприяють вдосконаленню текстового представлення наукових результатів ученого. У той самий час, саме у процесі навчання в університеті ці якості надали б можливість продуктивно засвоювати матеріал, більш оптимально визначають шлях пізнання та свідомої діяльності.

Однак дуже часто науково-практична цінність методології ставиться під сумнів як студентами, так і досвідченими науковцями. Із цього приводу російський методолог педагогіки Краєвський пише, що у значної частини дослідників «відсутній смак до методології» [2, с.3], що не може не відбитись на рівні не тільки їх наукової, а й практичної роботи. Є й міркування, що методологія – це широка галузь філософії, що не має прямого відношення до конкретної науки і тим більше – до практики. Це виникає внаслідок неглибокого розуміння сутності методології як всеосяжної, багаторівневої системи норм і методів, методичного та діяльнісного її аспектів. Зв'язок науки із практикою – головна проблема методології педагогіки, оскільки вона відображає сутність її предмета. Всі інші питання відображають якісь важливі, але окремі сторони та аспекти цієї проблеми [2, с.22].

На думку Мікешиної [3, с.42], найважливішим завданням підготовки фахівців ХХІ століття є формування «методологічного стилю мислення», епістемологічної, методологічної та критико-аналітичної культури в цілому. Проблема у тім, що на сьогодні низька або взагалі відсутня загальнометодологічна культура досліджень, що спричиняє багато помилок. Вона не набувається достатньою мірою в процесі вивчення спеціальних наук, хоча загальнометодологічні та навіть епістемологічні проблеми можуть виникати на кожному етапі дослідження. На її думку, найбільш типові філософсько-методологічні та епістемологічні проблеми, з якими молоді вчені стикаються постійно, полягають у наступному [3, с.44]:

1. Все ще панує «наївний реалізм», за яким пізнання – це відображення, одержання «копії» досліджуваного об'єкта, нерозуміння того, що рефлексивні процедури не вичерпують пізнання, котре представлене такими операціями, як репрезентація, категоризація, інтерпретація тощо.

2. У більшості наук все ще віддається перевага емпіризму, збиранню фактів, які визнаються абсолютно істинними та не піддаються сумніву. Часто не розмежовуються факти та введені за конвенціями норми. Положення «практика – критерій істини» сприймається спрощено.

3. Панує переконання, що теорія «логічно випливає» з фактів, що можливою є повна перевірка теорії у практиці. Як правило, відсутнє усвідомлення різних типів пояснення (причинне, структурне, функціональне, генетичне тощо), їх евристичних можливостей.

4. У гуманітарних і соціальних науках не усвідомлюється необхідність виходу на метарівень, не розрізняються гносеологічний та онтологічний рівні розсуду, студенти не

знають про існування об'єктної мови та метамови. Відбувається онтологізація результатів досліджень, а також введення конвенцій, абстракцій тощо.

5. Відсутність або недостатність рефлексії та саморефлексії, неусвідомлення присутності «прихованого» знання в текстах. Нерозуміння наявності поглядів на дослідження відповідно до певної наукової школи, доктрини, парадигми, абсолютизація обраних позицій.

Вважається, що підвищення філософсько-методологічної культури фахівців у цілому є головним завданням філософії як навчальної дисципліни.

На наш погляд, зосередження лише в курсах філософії та філософії науки загальнометодологічної підготовки майбутніх учених, науково-педагогічних працівників та розробників наукомісткої продукції, новітніх технологій не утворює цілісної системи методологічних знань. Вони повинні охоплювати всі рівні пізнання від філософського до методичного, від фундаментальних досліджень явищ та процесів світу «як вони є» до суспільно-економічної практики, діяльності в усіх сферах життя. Реалізувати у навчальному процесі можна шляхом розширення та поглиблення методологічної складової курсу «Основи наукових досліджень».

Відповідно до визначення, що наведене у Філософському енциклопедичному словнику [4, с.374], методологія (вчення про шлях дослідження чи пізнання) становить сукупність підходів, способів, методів, прийомів та процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети. Такою метою в науковому пізнанні вважають отримання «об'єктивного істинного» наукового знання або побудову наукової теорії та її логічне обґрунтування, досягнення певного ефекту в експерименті чи спостереженні тощо. По-друге, методологія – це галузь теоретичних знань і уявлень про сутність і форми, закони, порядок та умови застосування підходів, способів, методів, прийомів та процедур в процесі наукового пізнання та практичної діяльності.

Методологія науки має на меті розроблення нормативів, критеріїв, еталонів пізнання, схем та парадигм, скласти приписи та своєрідні рецепти для наукового мислення та дослідження, тому в прикладному аспекті вона є нормативною дисципліною.

У сучасному науковому спілкуванні дуже часто відзначають, що поняття «методологія» є одним з багатозначних та дискусійних. Наприклад, Краєвський відзначає [2, с.7], що методологія це:

1. У широкому сенсі – система принципів і способів побудови теоретичної та практичної діяльності, а також вчення про цю систему.

2. За іншим також широким визначенням – вчення про метод наукового пізнання та перетворення світу.

3. У сучасній літературі йдеться, перш за все, про методологію наукового пізнання, котру розуміють як вчення щодо принципів побудови, форми і способи науково-дослідної діяльності.

Методологія – це не тільки вчення як сукупність знань, але й галузь пізнавальної діяльності.

На думку Краєвського [2, с.10], методологія педагогіки – це система знань про основу та структуру педагогічної теорії, принципи підходу і способи одержання знань, що відтворюють педагогічну дійсність, а також система діяльності щодо одержання таких знань та обґрунтування програм, логіки й методів, оцінки якості спеціально-наукових педагогічних досліджень.

Як зазначає Конверський [5, с.5-8], є різноманітні визначення поняття методології: як вчення про метод, як функція логіки за відношенням до процесу пізнання, як синтетична дисципліна, що містить у собі методологічні засоби формальної та діалектичної логіки. Але прийнятним він вважає поняття «методологія і логіка науки», розуміючи ці терміни як синоніми. Логіка і методологія науки розглядається як теорія, що вивчає структуру, елементи і методи пізнавальної діяльності. До елементів відносяться мови теорій, теорії, гіпотези процедури наукового пояснення та прогнозу. До методів – способи побудови, організації та обґрунтування теорій.

Наводиться наступна низка міркувань. В епоху Декарта методологія орієнтувалась на філософські представлення про теорію і тому співпадала із гносеологією. Однак остання становить факт протиставлення наукового знання ненауковому, що проявляється у складнощах для гносеології зберегти єдність своїх передпосилань, методів і результатів. Ця

обставина, а також теоретизація науки зумовили формування методології як модифікації гносеології, яка орієнтувалася, перш за все, на конкретну науку, абстрагувалася від ненаукового знання та ролі наукового за межами науки. Визнаючи за гносеологією право вирішувати «що таке істина?», методологія ставить завдання визначити «як вона досягається» [5, с.7].

Далі Конверський зазначає, що з виникненням сучасної логіки методологія постає не просто як модифікація гносеології, а як інше бачення, пояснення пізнавальної діяльності. Вона почала передбачати логіку. Методологія абстрагується від руху знання в науці, як результату дії методів перетворення емпірії в теорію, методологічний аналіз не виходить за межі руху самого знання. Це знаходить відображення у тому, що синонімами вважаються не методологія та гносеологія, а методологія і логіка. Якщо гносеологія, семіотика визнаються прототеоріями за відношенням до методології науки, то логіка – це прототеорія, що визначає в методології її головне – аналіз.

У процесі розроблення навчальних планів і програм загальнонаукової підготовки студентів і аспірантів слід враховувати, що методологія імпліцитно міститься у філософії, гносеології, має багато спільного із логікою, але й відокремлюється від них, має ієрархічну структуру і «власне представництво» у багатьох галузях пізнання та видах діяльності.

Як відзначає Розов [3, с.14], методологія залежна від філософії науки, але становить достатньо специфічну галузь пізнання, яка пов'язана із розглядом загальних і принципових програм досліджень, категоріальних структур мислення, долі окремих дисциплін та науки в цілому. Філософія науки, на відміну від методології, не вказує, як треба пізнавати, як повинен діяти вчений. Можна мислити у модальності “повинно”, а можна – у модальності існування.

Відповідно до наведеного в роботі Юдіна [6], нормативне методологічне знання виконує такі основні функції:

- забезпечує коректну постановку проблеми як із змістової, так і з формальної точки зору;
- надає засоби для вирішення поставлених задач і проблем;
- оптимізацію досліджень.

Визначається також декілька рівнів методологічного аналізу [6, с.64-66].

Вищому рівню відповідає філософська методологія, змістом якої є загальні принципи пізнання і категоріальний устрій науки в цілому. Ця сфера становить філософське знання і розробляється специфічними для філософії методами. Автор вважає, що методологія на цьому рівні існує не як особливий розділ – методологічні функції виконує вся система філософського знання.

Другим вважається рівень загальнонаукових принципів і форм дослідження. Сюди входять загальнонаукові концепції, що виконують методологічні функції, які впливають на певну сукупність наукових дисциплін, а також розробки та теорії, пов'язані із розширенням кола методологічних задач.

Третій – це конкретно-наукова методологія, сукупність методів дослідження, процедур та норм, що застосовуються у певній науковій дисципліні.

Останній рівень методології містить методику і техніку дослідження, тобто набір процедур досліджень. На цьому рівні методологічне знання спеціалізоване і має нормативний характер.

Таким чином, методологічне знання є багаторівневим і міждисциплінарним, засновується на філософії, гносеології та епістемології, онтології та продовжується у конкретних науках (дисциплінах), виходячи на методичний рівень забезпечення як наукових досліджень, так й інших соціокультурних та економічних практик.

У педагогічному та науково-методичному вимірі викладання методології та методики досліджень у галузях знань вимагає глибокого опрацювання філософсько-гносеологічного матеріалу в поєднанні із методологічним «баченням» конкретних дисциплін, потребує напрацювання відповідних методів навчання. Фактично теоретизація галузей науки спричиняє зростання епістемічного матеріалу структур знання, а їх систематизація, методична реконструкція супроводжуються формуванням норм, еталонів та нормативів. Слід згадати про подальшу методологізацію фізики та інших природничих наук, але в останні

роки все більш помітними стають аналогічні якісні зміни в науках соціогуманітарного спектру, зокрема у педагогіці.

Наприклад, у праці Роботової [7, с.28] при розгляді питань викладання курсу «Методологія та методика психолого-педагогічного дослідження» відзначається необхідність проблематизації знань на основі звернення до філософських основ пізнання, порівняння позицій різних наукових шкіл та їх представників щодо форм мислення, основних понять курсу. Відзначається, що без звернення до цього матеріалу складно розкрити методологічні проблеми сучасної науки, співвідношення природничо-наукової та гуманітарної методології. Звичайно, виникає запитання про доцільність такого розширення курсу. Однак конкретнонаукова методологія пов'язана із методологією більш високого рівня, і «відірвати» її із загальнонаукового та філософського контексту не буде виправданим.

Так само в курсі «Основи наукових досліджень», що викладаються автором магістрантам фізико-математичних спеціальностей, питання методології відповідних дисциплін тісно пов'язані із епістемологічними поняттями критеріїв «науковості», нормами та «еталонами» математичного, фізичного (природничонаукового) та соціогуманітарного знання. Проблеми, що виникли у фізиці наприкінці XIX століття та спричинили створення спеціальної та загальної теорій відносності, квантової механіки, призвели до радикальних новацій в корпусі філософії науки та відповідної рефлексії в методології. Фактично в процесі викладання матеріалу щодо фізичного еталону науковості не можна відокремити традиційний філософсько-епістемологічний матеріал від реконструкції дискусій навколо простору і часу (від трансцендентальної естетики Канта до досягнень сучасної астрофізики), принципів відносності, філософських обґрунтувань копенгагенської інтерпретації квантової механіки.

Тематика курсу «Основ наукових досліджень» традиційно містить методичні та методологічні аспекти наукових досліджень, відображає науково-організаційну та науково-інформаційну проблематику. Одним із позитивних прикладів навчального посібника за цим курсом можна вважати роботу Сидоренка і Дмитренка [8]. Посібник містить розділ із визначенням понять «наука», «теорія» тощо, класифікацію наук, розділи з організаційних основ наукових досліджень, історії науки, методологічних основ наукового пізнання, інформаційного забезпечення досліджень, методичних питань організації та проведення наукового дослідження, обробки та оформлення його результатів. Зміст методологічного розділу можна вважати певною авторською науково-методичною реконструкцією методологічних положень, що відповідають, в основному, першому, другому і четвертому рівню методології за наведеною класифікацією Юдіна. Увага приділяється характеризувати методи наукового пізнання, системному підходу і аналізу, моделюванню в наукових дослідженнях.

У той самий час слід зазначити, що поза межами методологічного розділу і посібника в цілому залишається або лише згадується низка проблем і питань, які, на нашу думку, можуть суттєво вплинути на формування сучасної методологічної свідомості студентів. Це проблеми, що виходять з епістемології та гносеології, але мають важливі методологічні проєкції: «науковості» знання, оцінки та критеріїв ідентифікації знання різних типів; раціональності; еталонів, норм і методів формування математичного, природничого та соціогуманітарного знання.

Окрім цього, певної методологічної інтерпретації потребують питання, що належать до сучасної філософської проблематики. Це широкий спектр положень, що відносяться до парадигми постмодерну, проблем самоорганізації та нелінійності, герменевтики, деконструкції та пошуку нових методологічних схем конструювання, конституювання та проєктування як іманентних форм наукового пізнання.

Як відзначено Огурцовим [3, с.20], загальною тенденцією у розвитку науки є технологізація мислення, його інструменталізація. Це знаходить відображення у збільшенні «ваги» технологічних розробок у складі науки, а у філософії науки – зростання «ваги» методології, в її домінуванні у філософсько-наукових розробках і прагматики. Інструменталізація наукового знання означає, що воно розглядається як форма дискурсивної практики, до нього застосовуються всі характеристики практичного відношення до дійсності. Сучасна філософія та методологія науки виходить з мультипарадигмальності, множинності

способів пояснення процесів та явищ, що вивчаються, багатоваріантності науково-раціонального дискурсу. Сучасна наука відстоює ідеї принципової множинності описів і пояснень, наполягаючи лише на методологічній прозорості вихідних принципів та посилянь, на послідовності та аргументованості наукового дискурсу, який передбачає діалог і критику принципів і способів міркування.

Таким чином, формування методологічної свідомості стає одним із центральних аспектів підготовки фахівців майбутнього до міждисциплінарних досліджень, що поширюються в сучасній науці.

Можна, звичайно, і заперечити збільшенню вагомості та «філософсько-епістемологічній завантаженості» методологічної складової, оскільки це не є традиційним для «Основ наукових досліджень», не завжди розглядається й в курсі «Методологія наукових досліджень» [2], а більш притаманне дисципліні «Філософія і методологія науки». Але, на нашу думку, аналіз аспектів методологічного знання та завдань підготовки фахівців дає підстави вважати, що як останній, так і перший з наведених курсів повинні містити «потужну» методологічну складову. Перший – як базис методики і практики наукових досліджень, науково-організаційних форм, методів і засобів. Другий – як невід’ємна конструктивна методо- та нормоутворююча складова філософії, гносеології та епістемології, що являє пізнання у його цілеспрямованості та єдності.

Література:

- 1.Порев С.М. Аналіз методологічно сумнівних положень Статті 1. Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність»// Вісник Національного університету «Львівська політехніка». – №525. – 2005. – С. 132-142.
2. Краевский В.В. Методология научного исследования: Пособ. для студ. и асп. пед.вузов и ун-тов. – СПб.: СПбГУП, 2001. – 148 с.
3. Философия науки: проблемы и перспективы* (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 2006. – № 10. – С.5-44.
4. Філософський енциклопедичний словник. – К.: «Абрис», 2002. – 742с.
5. Конверский А.Е. Теория и ее обоснование. – К.: Центр практ.фил., 2000. – 180 с.
6. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М., 1997.
- 7.Роботова А. Методология магистерского исследования // Высшее образование в России. – 2006. – №1. – С.28-36.
- 8.Сидоренко В.К., Дмитренко П.В. Основы научных исследований. Навч. посібник для вищ. пед. закладів освіти. – К.: РННЦ «ДІНІТ», 2000. – 259 с.

In this article is represented a question of methodological training of students, a place of methodology among other disciplines, its representation as multilevel. Methodological contents analysis of a course of "the Basis of scientific researches" is presented and its methodological component formation aspects is determined.

*К.В. Рибачук
м. Кіровоград, Україна*

СОЦІАЛЬНИЙ-КОНСТРУКТИВІЗМ І ПОСТМОДЕРНІЗМ ЯК ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США

Актуальність проблеми зумовлена можливістю дослідити й проаналізувати соціальний-конструктивізм й постмодернізм як філософії сучасної педагогічної освіти США. Обидві філософські течії є невід’ємною рисою професійної підготовки майбутніх учителів у сучасному освітньому просторі США, оскільки загальновідомо, що методологічною основою побудови будь-якої освіти, в тому числі, педагогічної, є провідна філософська орієнтація її організаторів. Це є особливо актуальним для плюралістичного суспільства Сполучених Штатів, університети й педагогічні коледжі яких часто дотримуються різноманітних теоретичних концепцій у відборі змісту педагогічної освіти.

Метою статті є дослідити, розкрити й проаналізувати соціальний-конструктивізм і постмодернізм як філософії сучасної педагогічної освіти США, які є невід'ємною характерною рисою професійної підготовки майбутніх учителів у сучасному освітньому просторі США.

Теорія соціального реконструктивізму наприкінці 1970-х – на початку 1980-х рр. набула назву «соціальний конструктивізм», у якій наголошувалось на самостійній побудові, а не перебудові вчителем власних професійних знань. Значну роль тут зіграв вплив ідей зарубіжних психологів – Ж. Піаже, Л. Виготського та інших. Пізніше, під впливом когнітивізму, а також набуваючих у цей час популярності постмодерністських концепцій, теорію соціального реконструктивізму стали називати «критичним соціал-конструктивізмом», «постмодерністською філософією критичного конструктивізму» або просто «критичною педагогікою».

Соціальний реконструктивізм є філософією освіти, яка відстоює те, що людство перебуває в стані глибокої культурної кризи. Якщо школи відображатимуть домінантні соціальні цінності, котрі пропонують традиційні теоретики педагогіки, то тоді, за реконструктивістами, організована освіта може успадкувати і соціальні незгоди, які виступають симптомами поширених проблем і нещастя, що оточує людство. На думку реконструктивістів Т. Брамелда та Д. Солтиса, єдиною законною метою справді гуманної освіти є створення світового порядку, в якому люди контролюватимуть власну долю [1].

Постановка проблеми. Передумовою виникнення соціал-конструктивізму як філософії сучасної педагогічної освіти США, було домінування у різні роки другої половини XX століття певної освітньої філософії, що в цілому визначало її розвиток на кожному окремому етапі:

- протягом 1960-1970-х рр. підготовка вчителів ґрунтувалася на біхевіористичних засадах;
- під час 80-х рр. XX ст. спостерігався вплив есенціалізму, філософського аналізу, а також поступове зростання інтересу до когнітивних й соціал-конструктивістських концепцій;
- протягом 90-х рр. XX с. теоретико-методологічні засади підготовки вчителів у США визначав вплив соціал-конструктивізму й постмодернізму.

Це пояснюється тим, що специфіка розвитку педагогічної освіти в другій половині XX століття визначалась: соціально-економічними умовами, світовими й національними тенденціями розвитку педагогічної освіти, формуванням мережі педагогічної освіти, якістю розроблення проблеми професійної підготовки вчителя в теорії і практиці. Соціально-економічні передумови, що визначались соціально-мобільними й соціально-продуктивними функціями ринкової економіки, були могутніми чинниками розвитку американської педагогічної освіти на всіх етапах її становлення.

Суспільно-історичні передумови розвитку педагогічної освіти США в другій половині XX століття визначались таким:

- у **1960-1970-х рр.** суттєве значення мав проект президента Джонсона «Війна з бідністю», що включав різні освітні програми для диверсифікованих школярів із родин з низькими доходами; одночасно плани на поліпшення освіти школярів уряд пов'язував із якісним поліпшенням підготовки вчителів, підвищенням їхнього професійного рівня, вмінням ефективно розв'язувати проблеми («Закон про вищу освіту» 1965 р., «Закон про вдосконалення педагогічних кадрів» 1967 р.); спостерігається тенденція до диверсифікації навчального процесу і врахування інтересів меншин і прав людини у вищих педагогічних закладах;
- протягом **80-х рр. XX ст.** – відбувався пошук активних шляхів підвищення вимог до професійної підготовки вчителів і жорсткого контролю над педагогічною освітою; поширення когнітивізму в дидактиці відкинуло біхевіоризм і сприяло поступовій популяризації конструктивістської моделі учіння як школярів, так і студентів-майбутніх учителів, з наголошенням активної участі людини у конструюванні знань;
- протягом **90-х рр.** – створення національного механізму стандартів педагогічної освіти, акредитації та сертифікації програм, зміна парадигми педагогічної освіти, становлення соціал-конструктивістської та постмодерністської моделі учіння диверсифікованих студентів-майбутніх учителів; тенденція до пошуку шляхів співробітництва між учителями

середніх шкіл і викладачами педагогічних спеціальностей університетів на засадах рівноправного партнерства та співробітництва;

У цьому контексті особливого значення набуває вивчення загальних основ педагогіки з позицій сучасних філософських течій, а саме соціал-конструктивізму і постмодернізму, що сприяє розвитку педагогічного мислення сучасних та майбутніх учителів і дозволяє зробити вивчення теорії, філософії та історії освіти особистіснозначущим для студентів.

Реконструктивісти відстоюють думку, що людство переживає період глибокої культурної кризи, радять учителям критично ставитися до культури, в якій живуть, вони мають шукати і виділяти головні сфери суперечностей, непослідовності й прагнути розв'язати їх. Нова освіта реконструйованого суспільства мусить визнати реальність взаємозалежного світу, що є інтернаціональним у своєму охопленні. Реконструктивісти прагнуть інтерналізувати навчальні програми так, щоб люди вивчали те, що вони живуть в єдиному глобальному світі. Соціальні реконструктивісти поділяють загальне занепокоєння, що людське виживання й освіта взаємозалежні. Реконструктивістська програма освіти пропонує: 1) критично перевіряти культурний спадок; 2) не боятися перевірити найсуперечливіші соціальні питання; 3) сприяти досягненню соціальної зміни; 4) формувати заплановане ставлення; 5) залучати учнів і вчителів до визначених програм соціальної, освітньої, політичної й економічної зміни як до засобу загального культурного оновлення [1, с.23-56].

Реконструктивістська орієнтація відповідає програмам «освіти винагородження», шкільної інтеграції, двомовній й двокультурній освіті. Реконструктивісти підтримують міжнародні дослідження як засіб зменшення світового конфлікту.

Соціальні реконструктивісти переконані, що новий соціальний порядок настане лише тоді, коли освітяни переосмислять застарілі концепції знань, освіти, школи, викладання і почнуть добре сплановану й організовану зміну, яка приведе до соціальної зміни. Соціальні реконструктивісти розглядають знання в інструментальних термінах. Сфери знань, котрі є особливо корисними, це – науки: антропологія, економіка, соціологія, політологія, психологія. Ці суспільні науки забезпечують «інсайт» (проникнення, розуміння), надають інформацію і зумовлюють методи спланованої соціальної зміни в сучасному суспільстві [6].

Освіта для соціального реконструктивіста має пробуджувати свідомість студентів щодо соціальних проблем і активно їх залучити до розв'язання проблем. Для того, щоб розбудити соціальну свідомість, студентів заохочують сумніватися і досліджувати суперечливі питання в релігії, економіці та освіті. Розглядаючи суперечливі питання, студент зможе розвивати альтернативи до конвенційної, загальної мудрості. Школа, як соціальна агенція, є закладом, в якому слід наголошувати на дивергентному мисленні й нових пропозиціях щодо суспільства, що постійно змінюється. Однак дивергентне мислення не належить до чисто інтелектуального вправлення. Це, радше, інструмент для створення альтернативних, політичних, соціальних, економічних форм, закладів, процесів.

Юрген Габермас, Джин Френсис Лютард, Мішель Фукаут, Генрі Джіроукс, Річард Рорті, Майкал Еппл і Беррі Кепрол обговорювали різні аспекти ідеології, відомої як *постмодернізм* (Habermas, 1987; Lyotard, 1993; Giroux, 1991; Rorty, 1991; 1987; Apple, 1979; Karpol, 1992). Замість концепцій структури, догматизму, раціоналізму, модернізму, позитивізму та інших, що традиційно розглядають природу знань, постмодерністи пропонують невизначеність, сумнів, несистематичний виклад людської перцепції, свободу від будь-якої супервстановленої системи знань. Навіть мову та її структуру ці теоретики піддають сумніву через лімітований характер правдивого пізнання. Постмодернізм – це філософія, що інтегрує вільнолюбство екзистенціалізму, гуманізм прагматизму і критичну теорію марксизму.

Встановлення такої диверситивності в теорії передбачає звільнення індивідів від проблем віку, класу, расових і етнічних упереджень. Розуміння почуттів, ставлень, бажань таких «відкинутих» індивідів досягається за допомогою методів мікророзповіді чи «орієнтованого» діалогу, що дає змогу вивчити їхні «приховані» думки про освітню політику й боротьбу в шкільному довіллі. Постмодерністи відстоюють «революційний мультикультуралізм» [5], заперечення культури Заходу і наголошення на важливості культур Африки, Латинської Америки, Австралії та ін. [3, с.12], заперечення універсальних пояснень

історії [4], неможливість дати остаточне визначення ідеям [2], проблемам, що не включаються у «домінантний концептуальний порядок» [3, с.14], рух за громадянську освіту.

Ці теорії можна розуміти як протест проти традиційного підходу до педагогічної освіти, до вивчення загальних основ педагогіки, оскільки традиційне навчання часто зводить підготовку вчителів до «кодифікації та запам'ятовування», «надто часто відбувається у довкіллі, ізольованому від суспільства й культур, які оточують його», в результаті цього навчання перетворюється в «освіту без контексту» [3, с.3-5]. Іншими словами, педагогічна освіта, зокрема вивчення загальних основ педагогіки, покликана допомагати майбутнім учителям краще розуміти контекст, пов'язувати індивідів із соціокультурним оточенням, формувати критичне педагогічне мислення. Цьому сприятиме вивчення, передусім, філософії освіти, її історії, соціології, педагогічної антропології. Особливо корисним тут є обговорення автобіографій представників різних епох і культур, творче розв'язання проблем, рефлексивна соціальна взаємодія у процесі навчання. Це допомагає «наблизити» й «персоналізувати» педагогіку, зробити процес її осмислення динамічним, «заземлити її у конкретному контексті і громаді» [3, с.15], а не подавати її у статисті як абстрактну інформацію, що, на жаль, нерідко відбувається у традиційній підготовці вчителів.

Постмодерністи прагнуть до побудови гуманного суспільства через уважне ставлення до всіх людей будь-якого рівня, статі, віку й раси. Вони прагнуть заново створити таку демократію, яка б досягла більшої економічної й соціальної справедливості.

Відомий діяч американської педагогічної освіти Джеймс Гант у праці «Освіта для економічного зростання», ще в квітні 1984 року вийшла у журналі «Каппан» відобразив загальний погляд багатьох американських учених, таких, як Сазан Гекшен, Кейт Кемпел та інших, коли стверджував, що справжньою метою навчання є підготовка технологічно й науково освічених громадян, спроможних задовольняти вимоги на ринку праці. Як особа, відповідальна за розробку пакету завдань «Освіти для економічного зростання», Гант розглядав освіту як засіб поліпшення економіки й був переконаний, що справжнім виміром сучасної школи є кількість учнів і студентів, котрі є конкурентоспроможними на ринку праці після закінчення університету. Він наполягав на мінімальній кількості тестів перевірки компетентності для всіх потенційних випускників шкіл, розумів мету освіти як відкриття шляху до життя вищої продуктивності й вигоди, котрі вимірюються значними прибутками та обсягом влади. Він також міркував, що керівники всіх рівнів мають право очікувати більшу конкуренцію в економічному секторі, тому що вони забезпечують школи фінансовими фондами. Погляди Ганта поділяє сьогодні багато людей в Америці, хоча вони репрезентують надзвичайно вузьку й нетеоретичну концепцію мети навчання. З іншого боку, саме конкуренція на ринку праці й попит споживачів, завжди були рушійною силою як підготовки вчителів, так і більшої частини філософських теорій американського ринкового суспільства.

Висновки. З вищесказаного можна зробити висновок, що соціал-конструктивісти та постмодерністи, які є представниками сучасних філософських течій в педагогічній освіті США, є невід'ємною характерною рисою професійної підготовки майбутніх учителів у сучасному освітньому просторі цієї країни та прагнуть до побудови гуманного суспільства через уважне ставлення до всіх людей будь-якого рівня, статі, віку, відкидають расову й національну дискримінацію та бідність. Такі філософські засади розвитку педагогічної освіти в США якнайповніше відповідають сучасним реаліям розвитку не тільки американського суспільства, а й світового в цілому.

Література:

1. Brameld T. Toward a Reconstructed Philosophy of Education. New York: Dryden. – 1965. – 75 p.
2. Ducharme, E. R., and R. M. Agne. The Educational Professoriate: A Research-based Perspective // Journal of Teacher Education 33 (6). – 1982. –p. 56.
3. Kidder, S., and Duthrie, J. The Training Effects of a Behavioral Modification Game. Baltimore: Johns Hopkins University, Center for the study of Social Organization of Schools.- ERIC Document Reproduction Service No. ED 057 613. – 1971. –524 p.
4. Ludmeren, K. Learning to Heal: The Development of American Medical Education. –New York: Basic Books, 1985. –130 p.

5. McKee, A. Reflective Teaching as a Strategy in TAFE Teacher Education // Paper presented to the South Pacific Association of Teacher Educators. - Perth, Australia, 1986. -16 p.
6. Rorty, R. Philosophy and the Mirror of Nature.-Princeton, N.J. Princeton University press, 1987. -230 p.
7. Stallings, J. Implications from the Research on Teaching for Teacher Preparation // Paper presented at the Improving Preservice Teacher Education Project in Detroit, 1983. -16 p.

The article describes and analyses the two modern philosophical trends of the American pedagogical education system. Both social-constructivism and post-modernism are inseparable features of the American teacher-preparation system. The article also gives a brief description of other earlier philosophical trends in the USA education.

УДК 378:37.032

*Л.О. Рябченко
м. Харків, Україна*

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Постановка проблеми. Одним із основних питань освіти було і залишається питання формування пізнавальної активності учнів і студентів. Проблема розвитку пізнавальної активності вимагає пошуку нового у теорії та практиці, нових підходів до подальшого вдосконалення змісту, форм, методів, способів навчання, спрямованих на реалізацію принципу активності учіння. Ця проблема має визначальне значення в сучасних умовах, тому що від якості та міцності учіння залежить не тільки результат навчання, а й формування відношення студентів до своєї діяльності.

Серед засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності чільне місце посідає дидактична гра. Ігрова діяльність – це один з дієвих засобів здійснення різноманітного впливу на особистість, це вид продуктивної діяльності, мотив якої полягає не в її результатах, а в самому її процесі. Ігрова діяльність дає змогу яскраво реалізувати всі провідні функції навчання: освітню, розвивальну, виховну, що діють в органічній єдності.

Проблема пізнавальної гри та активізації навчального процесу не нова для педагогіки. Свого часу нею займалися С.Ф. Русова, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, С.Т. Швацький. Наполегливо працюють у напрямі вирішення цієї проблеми знані педагогічно-новатори Н. Амінов, Ш. Амонашвілі, В. Беспалько, М. Гузик, О. Жоржик, В. Шаталов та інші.

Актуальність статті. Актуальною проблемою розвитку професійної освіти є створення умов для організації творчої діяльності учнів і студентів. Нині переважають навчальні завдання, що ведуть студента до пошуку готових рішень та відповідей. Разом з тим, сучасні педагогічні технології відкривають можливості для реалізації творчого освітнього потенціалу студентів, розвитку вміння винаходити способи рішення проблем, що виникають у процесі пізнавальної діяльності.

На сучасному етапі розвитку освіти проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів набуває дуже важливого значення. Це відбувається завдяки високим темпам розвитку та удосконалення науки та техніки, потребам суспільства в освічених людях. Виконання такого роду завдань є можливим тільки в умовах активного навчання, яке стимулює розумову діяльність студентів. Активне навчання, що здійснюється за допомогою активних методів, сприяє формуванню пізнавального інтересу до здобуття знань та до навчальної діяльності [4, с.37-39].

Відомо, що рольова гра становить умовне відтворення її учасниками реальної практичної діяльності людей, створює умови для їхнього спілкування. Ігри позитивно впливають на формування пізнавальних інтересів студентів, сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу. За допомогою рольової гри в студентів розвиваються такі якості, як самостійність, ініціативність. Студенти активно, захоплено працюють, допомагають один одному, уважно слухають своїх співрозмовників, а викладач лише керує пізнавальною діяльністю.

Розглянемо методи стимулювання пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання. Спеціальні дослідження, присвячені проблемі формування пізнавального інтересу, показують, що інтерес в усіх його виглядах і на всіх етапах розвитку характеризується трьома обов'язковими моментами: позитивною емоцією за відношенням до діяльності; наявністю пізнавальної сторони цієї емоції; наявністю безпосереднього мотиву, що йде від самої діяльності [1, с.71-77].

Одним із прийомів, що входять в метод емоційного стимулювання навчання, можна назвати прийом створення на занятті ситуацій зацікавленості – введення в навчальний процес цікавих прикладів, досвіду, парадоксальних фактів. Багато викладачів використовують для підвищення інтересу до навчання аналіз уривків з художньої літератури, присвячених життю та діяльності видатних учених і суспільних діячів. Успішно застосовуються і такі прийоми підвищення цікавості до навчання, як оповідання про застосування в сучасних умовах тих або інших передвіщань наукових фантастів, демонстрація цікавих експериментів. Емоційність переживань викликають шляхом застосування прийому здивування.

В усіх наведених вище прикладах показано, як методи формування інтересу, прийоми художності, образності, яскравості, цікавості, здивування викликають емоційну піднесеність, що, в свою чергу, порушує байдуже ставлення до навчальної діяльності і служить першим кроком на шляху до формування пізнавального інтересу.

Цінним методом стимулювання інтересу до навчання можна назвати метод пізнавальних ігор, що спирається на створення в навчальному процесі ігрових ситуацій.

До методів стимулювання і мотивації навчання відноситься також спосіб створення ситуації пізнавального спору [2]. Як прийом стимулювання часто застосовується аналіз життєвих ситуацій. Одним із дієвих прийомів стимулювання інтересу до навчання є створення ситуації успіху в студентів, які зазнають певних труднощів в навчанні. Ситуації успіху створюються і шляхом диференціації допомоги студентам у виконанні навчальних завдань одних і тих самих рівнів складності. Важливу роль у створенні ситуації успіху грає забезпечення сприятливої морально-психологічної атмосфери під час виконання тих або інших навчальних завдань. Сприятливий мікроклімат під час навчання знижує почуття невпевненості і побоювання. Стан тривожності при цьому змінюється станом впевненості.

Під активізацією навчально-пізнавальної діяльності розуміють підвищення рівня усвідомленого пізнання об'єктивно-реальних закономірностей у процесі навчання. Кожен викладач застосовує в навчальному процесі свої прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів, але досвід роботи одного викладача не може бути механічно перенесений іншим.

Основна мета роботи викладача з активізації пізнавальної діяльності студентів полягає у розвитку їхніх творчих здібностей. З психології відомо, що здібності людини розвиваються в процесі діяльності. Засобом розвитку пізнавальних здібностей студентів є вміле застосування таких методів і прийомів, які забезпечують високу активність студентів у навчальному процесі. Методи і прийоми активізації, що їх застосовує викладач, повинні враховувати рівень пізнавальних здібностей студентів, оскільки занадто складні завдання можуть підірвати віру учнів у свої сили і не дадуть позитивного ефекту. Тому система роботи викладача з активізації пізнавальної діяльності студентів має будуватися з урахуванням поступового і цілеспрямованого розвитку творчих пізнавальних здібностей студентів, розвитку їхнього мислення.

Активізація пізнавальної діяльності студентів пов'язана із активізацією їх мислення. У мисленні студентів виділяється три рівні: рівень розуміння, рівень логічного мислення і рівень творчого мислення.

У студентів потрібно сформулювати мотиви навчання, головним з яких є інтерес до предмету. Під пізнавальним інтересом до предмету розуміють вибіркову спрямованість психічних процесів людини на певні об'єкти і явища оточуючого світу.

Проблема пізнавальної діяльності в навчально-виховному процесі у ВНЗ нині є однією із найактуальніших. Усі компоненти навчання вимагають пізнавальної діяльності. Для цілеспрямованої організації навчального процесу необхідно визначити її внутрішню природу, що зумовлює ефективність пізнання навчального матеріалу.

Пізнавальна діяльність – дуже глибоке й складне поняття. Ним тривалий час користуються вчені-педагоги й психологи. Проблема пізнавальної діяльності привертала увагу як вітчизняних, так і зарубіжних вчених: П. Гальперіна, В. Давидова, В. Демиденка, Д. Ельконіна, Г. Костюка, А. Комбі, О. Леонтьєва, А. Маслоу, А. Роджерса, О. Савченко, С. Френе.

Різноманітність підходів до вирішення цієї проблеми, запропонованих сучасними психологами, педагогами й методистами, свідчить не тільки про її багатогранність, а й про недостатню вивченість структури пізнавальної діяльності, а ті результати, що здобуті в цій галузі, ще не посіли належного місця в розробці науково обґрунтованої системи знань.

В умовах ринкових відносин зросла конкурентна боротьба, підвищилися вимоги не стільки до професійного рівня фахівця, скільки до його інтелектуального рівня й особистісних якостей. Основний сенс сучасної освіти - навчити вчитися. Останнім часом науковці все активніше ведуть пошуки у цьому напрямі.

Результатом педагогічних пошуків стало виникнення кількох десятків нових педагогічних технологій і методик. Разом з тим можна констатувати, що немає критеріїв, за якими можна було б визначити, котра з технологій найефективніша для вивчення конкретної дисципліни. Ефективність будь-якої педагогічної технології визначається не лише об'єктивними, а й суб'єктивними факторами: контингентом студентів, професійним рівнем викладача, його особистісними якостями. Одноманітний стиль викладання, відсутність проблемних ситуацій, елементів творчості, індивідуальних знань, розрізненість знань із різних дисциплін, слабка професійна спрямованість предмета не сприяють активізації розумових процесів.

Лише застосування новітніх педагогічних технологій у поєднанні з майстерністю викладачів, високою пізнавальною активністю студентів, використанням сучасних технологічних засобів навчання допомагає підвищити коефіцієнт корисної дії навчального процесу, зменшити втрати часу і сил [6, с.502].

Зростання соціальної зрілості особистості студентів у виховній системі вищого навчального закладу здійснюється в прямій залежності від зростання активності самостійності студентів у позанавчальній пізнавальній діяльності. Інтенсивне входження студента в навчально-виховний колектив, збігання його особистісного очікування із реальною ситуацією забезпечує реалізацію соціального самовизначення студентів, сприяє впливу його соціально-професійної активності в різних напрямках навчально-виховної діяльності.

Пізнавальна діяльність передбачає застосування до студента низки додаткових вимог і тим самим впливає на зростання рівня його соціальної зрілості. Систематична робота в напрямі пізнавальної діяльності вдосконалює не лише професійний рівень, а й формує специфічні навички та звички, відповідний склад мислення та спілкування. Загалом пізнавальна діяльність студента здійснюється за двома напрямками: перший – вона є ознакою професійної майстерності, інший – є активною умовою інтенсивного формування соціальної зрілості студента.

Основою самостійної пізнавальної діяльності студента є його самоосвіта. Вона реалізується на основі цілеспрямованої потреби особистості студента в постійному нагромадженні та оновленні знань за допомогою різноманітних джерел. Самоосвіта є самопізнання людиною своїх сутнісних сил, що переходять у свідоме прагнення доповнити свої знання, здобувати нові в процесі цілеспрямованої, самостійної професійної діяльності.

Зростанню рівня соціального самовизначення студента сприяють такі заходи, що застосовувалися в процесі організації пізнавальної діяльності: розширення обсягу та оновлення змісту інформації, зростання ерудиції, оволодіння вищим рівнем професійного світогляду; поглиблення методів теоретичного та практичного аналізу, дослідження прийомів постановки нових завдань, аналіз наявної ситуації як проблеми, перехід до новаторських дій; оволодіння прийомами аналізу конкретних проявів соціальної практики, що в цілому формує зрілість та гнучкість мислення; оволодіння сукупним аналізом наявних проблем, обґрунтування різних поглядів й можливість їх збігання; оволодіння прийомами та засобами втілення різних соціальних ролей, вияв гнучкості в прийнятті відповідної ролі, наслідування й виконання відповідних функцій, які лежать в основі оволодіння додатковими

спеціальностями (або розширення інформаційно-змістового навантаження однієї спеціальності) і відповідно формування фахівця більш широкого профілю.

Пізнавальна діяльність забезпечує студентів й додаткове володіння довільними уявленнями про особистісні показники як власного розвитку, так і своїх колег на основі вимог сучасного розвитку суспільства.

Ставлення студента до пізнавальної діяльності залежить також і від змісту мотивацій навчально-пізнавальної діяльності, від взаємозв'язку критеріальних характеристик соціальної зрілості.

Завдання, які поставлені перед вищою освітою орієнтують на пошук нових шляхів удосконалення пізнавальної діяльності студентів. Утвердження та поширення суб'єкт-суб'єктної системи навчання зобов'язує методистів та викладачів звернутися не тільки до питання про організацію пізнавальної діяльності студентів, а й до іншого, без якого досягнення дидактичного ефекту є неможливим, - до питання про організованість суб'єкта в процесі пізнавальної діяльності.

Дослідники плідно працювали над проблемою формування пізнавальної активності студентів, уміння самостійно працювати. Сьогодні виникла необхідність розглянути проблему пізнавальної діяльності в іншому ракурсі - як спрямувати пізнавальну діяльність, як сформувати вміння та навички, необхідні для саморегуляції діяльності студентів, самооцінки та самокорекції.

Це спонукає науковців до осмислення поняття організованості суб'єкта у навчально-пізнавальній діяльності.

У тлумачному словнику організованість інтерпретується як властивість та стан за прикметником організований, а організований тлумачиться як такий, якому притаманна зосередженість, самодисципліна, вміння діяти точно і планомірно.

Організованість пов'язана і з процесом навчання, і з його результатами. Її зв'язок з процесом проявляється в тому, що вона є умовою оптимізації процесу навчання, а зв'язок з результатом в тому, що вона є чинником, який зумовлює той чи інший результат.

Організованість суб'єкта навчання в пізнавальній діяльності стосується і когнітивного елементу позиції суб'єкта, і регульовального. Зв'язок з когнітивним елементом пояснюється тим, що вибір оптимальних варіантів виконання навчальних завдань є можливим лише за умови належного усвідомлення учнем специфіки роботи над конкретним матеріалом, а також за умови орієнтації суб'єкта навчання у структурі завдання та чинниках, що впливають на його виконання.

Саморегулювання роботи, самооцінка та самокорекція, необхідні для розв'язання навчальних завдань і отримання максимального навчального ефекту, є показниками регульовального елементу. Можна стверджувати, що організованість пов'язує з названими й третю складову позиції суб'єкта навчання, бо її формування не є можливим без особистісно-сміслового елементу.

Поняття організованості перетинається з поняттями самоорганізації, самостійності, пізнавальної активності, наукової організації праці, культури інтелектуальної діяльності, але не є тотожним жодному з них. Воно є більш широким, ніж поняття самоорганізації, бо останнє означає вміння організувати себе для виконання навчального завдання і є одним із умінь, які належать до комплексу, що характеризує організованість.

Організованість базується на вмінні працювати самостійно, тобто на навичках самостійності, але означуване поняття співвідноситься з оптимальною змістовою і структурною побудовою самостійної роботи, тобто воно є більш широким і в порівнянні з поняттям самостійності.

Організованість передбачає пізнавальну активність суб'єкта навчання, але не вичерпується останнім поняттям, бо включає ще й інші показники, як-то способи навчальної діяльності, внутрішні компоненти методів навчання тощо. Подана теза характеризує й відмінність між поняттями організованості та способів навчальної діяльності: оптимальний вибір останніх є показником організованості.

Поняття наукової організації процесу навчальної діяльності суб'єкта навчання є характеристикою процесу, а не суб'єкта навчання, в той час як організованість – одна з характеристик самого суб'єкта навчання.

Культура інтелектуальної діяльності включає як одну із складових організованість суб'єкта діяльності; організованість є одним з показників культури інтелектуальної діяльності – в цьому й полягає відмінність між названими поняттями.

Відштовхуючись від критеріїв визначення позиції суб'єкта навчання, викладених вище, сформулюємо основні критерії визначення рівня організованості суб'єкта навчання у навчально-пізнавальній діяльності.

На сучасному етапі розвитку ринкової економіки в нашій країні професійна діяльність - це, насамперед, сфера креативного пошуку і інтелектуально-творчої реалізації фахівця. Тому на перший план для роботодавця (та рекрутера) виходить завдання об'єктивної сертифікації ділових здібностей, талановитості творчої людини; безстороння, неупереджена оцінка творчого потенціалу, накопиченого успішного досвіду і конкретних досягнень.

Сучасний фахівець повинен вміти думати, аналізувати, прораховувати й одночасно прислухатися до власної інтуїції [3, с.200].

Важливим є формування і розвиток у процесі вузівської підготовки наступних ділових та особистісних обов'язкових якостей фахівця:

1. Розвинуті комунікативні здібності. Ця сфера, на нашу думку, є основною, тому що фахівцю постійно доводиться налагоджувати і підтримувати контакти з іншими людьми. Необхідною базою для розвитку цієї сфери є потреба в спілкуванні з іншими людьми. Тобто бажання бути включеним у міжособистісне спілкування, знаходитися серед людей, орієнтуватися на спільну діяльність.

2. Аналітичні здібності – здатність справлятися з величезною кількістю інформації, виділяючи головне, аналізуючи і визначаючи стратегію подальших дій на ринку.

3. Креативність – здатність до творчого вирішення завдань, до нестандартного, оригінального мислення і поведінки, здатність знаходити несподівані рішення, багата уява, почуття гумору, створення нових оригінальних продуктів.

4. Наявність рис лідера, готового приймати відповідальні рішення, інакше кажучи, корисно володіти харизмою (греч. *charisma* «дарунок», тут – чарівність, привабливість особистості).

5. Потреба в досягненнях, прагнення до досягнень.

6. Впевненість у собі. Вона важлива в будь-яких ситуаціях, особливо виявляється в ситуаціях контакту з людьми рівного чи більш високого рангу, у проведенні переговорів з ними. Для цього має бути адекватна самооцінка, навіть дещо завищена.

7. Самоконтроль - здатність контролювати свої почуття, поведінку в будь-якій ситуації, швидко реагувати на вплив та повернути нову ситуацію в потрібному для себе напрямі.

8. Працездатність - витривалість, здатність багато та продуктивно працювати. Це вміння енергійно діяти при вирішенні практичних завдань.

9. Відповідальність - необхідність та обов'язок відповідати за свої вчинки та дії.

10. Уміння працювати в команді та безконфліктно взаємодіяти з колегами по роботі.

Результати наукових досліджень учених, педагогів, соціологів психологів показують, що саме в студентський період життя людини відбувається інтенсивний розвиток здібностей у їх цілісній системі, а також формування потреб, інтересів, життєвих настанов, поглядів і переконань. Досвід культуротворчої діяльності, необхідний для подальшої самоосвіти і самовиховання, самостійного життя в різних умовах, набувається саме в ці роки.

Креативний підхід до справи є необхідною умовою продуктивної діяльності, соціального і науково-технічного прогресу суспільства. Креативність (від англ. *creativity* – творчість) – це здатність породжувати незвичні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Згідно з А. Маслоу, креативність - це творча спрямованість, властива кожному від народження, але яка втрачається під впливом середовища.

Визначальними в системі параметрів, що характеризують становлення особистості, в тому числі професійне, є внутрішні механізми змін в ієрархії змістоутворюючих мотивів, які відбуваються в процесі діяльності людини, що спрямована на задоволення її потреб.

Формування мотивів діяльності, які б описували контури її професійного «психологічного профілю», з неминучістю передбачає виховання професійно ціннісних потреб.

Саме такий висновок покладено в основу концепції формування мотивів вибору професії Є.М. Павлютенковим, який зауважує, що одним з важливих завдань виховання

людини - є формування у неї системи розумних потреб, таких, які узгоджуються з соціально-економічними умовами життя суспільства, задоволення яких сприяє всебічному розвитку особистості та прогресу суспільства [5, с.144].

Дослідження зарубіжних психологів підтвердили висновок про те, що прояв креативності, з одного боку, не залежить від рівня розвитку інтелекту, а з іншого - креативність обов'язково припускає інтелектуальний розвиток, вищий за середній рівень, оскільки лише такий рівень може забезпечити основу творчої продуктивності.

Для реалізації креативності потрібна інтелектуальна ініціативність, але сама креативність не обов'язкова для простої інтелектуальної діяльності. Крім того, наявність знань, ерудиція іноді заважають бачити явище в іншій перспективі, приводячи до стереотипу рішення. Сформовані чисельні навички і способи розв'язання завдань призводять до того, що людина вже не прагне до пошуку нових самостійних та оригінальних рішень.

Найбільш продуктивними серед креативів виявляються більш активні, агресивні в захисті свого «Я», здатні до співробітництва й організованості, здатні правильно визначати цілісність явищ, швидко і правильно цим користуватися, здатні легко пристосовуватися й експериментувати, легко відмовлятися від власних нерезультативних ідей, швидко орієнтовуватися в дійсності.

На основі певного рівня розвитку інтелектуальних, емоційних і вольових якостей формуються так звані вищі здатності людини: здатність до праці, творчості, здатність бути особистістю. Креативність необхідна в сучасних умовах, коли відбуваються швидкі та глобальні зміни у всіх сферах нашого життя. Тому особистість, яка володіє здатністю справлятися з новизною та імпровізувати, високо цінується в сучасному суспільстві.

Висновки. У динамічних умовах сьогодення підготовка фахівців вимагає впровадження сучасних форм і методів навчання, корінної перебудови навчального процесу діяльності викладачів. Тільки така система забезпечує формування знань, вмінь і навичок шляхом залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, що виявляється у самостійному пошуку засобів і способів рішення поставленої проблеми, дозволяє відійти від стандартності мислення, стереотипу дій та розвиває прагнення до знань.

Передусім необхідне комплексне врахування різноманітних показників, креативний підхід до цієї справи з боку викладача і самого студента. Все це в комплексі сприятиме визначенню комплексу психолого-педагогічних показників, сприятиме застосуванню креативного підходу, дослідженню різноманітних критеріїв сформованості мотиваційного компоненту студентів, визначенню шляхів розвитку співпраці викладача і студента, підвищенню рівня культури інтелектуальної діяльності обох. Таким чином ми з'ясували, що проблема дослідження стосується як студента, так і викладача, який організовує і досліджує це питання.

У статті визначено різноманітні методи стимулювання інтересу, розвитку мотивації навчально-пізнавальної діяльності. Основний акцент ми робимо на проблемі організації, організованості, рефлексії, особистісному підході, тобто на особистісно орієнтованих методах формування і розвитку особистості.

Пізнавальна діяльність студента має аналізуватися в контексті дослідження показників готовності до професійної роботи, проблеми формування і розвитку особистості, якій притаманні різноманітні протиріччя.

Систематичний та цілеспрямований розвиток пізнавальної діяльності студентів має базуватися на виявлених системоутворюючих чинниках організації самостійної пізнавальної діяльності.

У результаті аналізу різноманітних джерел ми дійшли висновку про важливість з'ясування сутності потенційних можливостей студентів і викладачів до творчості, переосмисленні категорії «сучасний фахівець», сфери творчого потенціалу особистості. Передусім це стосується поняття «творчість» та умов її формування в процесі вузівської підготовки. Ця проблема пов'язана із комплексним вирішенням питання про вдосконалення системи професійної підготовки кадрів, формування і розвитку творчих мотивів діяльності, тобто цільовим компонентом навчально-пізнавальної діяльності.

Література:

1. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей// Вопросы психологи. – 1988. – №5. – С. 71-77.
2. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом образования. – Л., 1983.
3. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – К.: Наукова думка, 1989. – 200 с.
4. Жоржик О. Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності// Рідна школа. – 2000. – № 3. – С. 37-39.
5. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии. – К.: Рад. школа, 1980. – 144 с.
6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті. Монографія/ За ред. С.О.Сисоєва. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

In the article the methods of personality's creative cognitive activity intensification in the process of education are been examined. Specialist's training today requires modern educational forms and methods usage, fundamental reconstruction of the educational process. Only this system provides knowledge, abilities and skills formation by the way of students' attraction to the active cognitive activity. This activity shows in the independent search of problem's means and ways of decision, it permits to move from the standard thinking and develops aspiration to knowledge.

УДК 37.032:378

*І.С. Сідорова
м. Вінниця, Україна*

ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА - НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ ДУХОВНОГО СВІТУ ОСОБИСТОСТІ

Національною концепцією виховання дітей і молоді в Україні визначено, що становлення української державності передбачає орієнтацію на Людину, націю, пріоритети духовної культури.

Однією з актуальних проблем сьогодення є становлення особистості, здатної сприймати, розуміти та примножувати цінності духовної культури. У вирішенні цієї проблеми суттєве місце займає формування естетичної культури, естетичне світобачення студентської молоді, оскільки саме студентство є рушійною силою і майбутнім кожної країни. Звідси випливає необхідність ефективної організації естетичного виховання, формування естетичної культури студентів, зокрема педагогічних університетів.

Значні негативні тенденції не тільки в економіці держави, а й в духовній сфері життя суспільства супроводжуються погіршенням культурно-просвітницької роботи, призводять до втрати духовних орієнтирів у значної частини молоді, до знецінення найважливіших людських цінностей.

З огляду на це, ми вважаємо, що студенти педагогічних університетів як майбутні фахівці, мають глибоко усвідомлювати місце і роль освітніх процесів у розвитку світового духовного простору в його культурно-історичних, національних, суспільних і індивідуальних формах. Вони мають стати посередником між культурою і підростаючим поколінням.

Аналіз попередніх досліджень. Такі видатні педагоги як В. Верховинець, Я. Коменський, Н. Крупська, А. Макаренко, С. Миропольський, М. Монтессорі, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, В. Шацька, С. Шацький та інші досліджували можливості вдосконалення естетичного виховання та формування у дітей та молоді загальнолюдських морально-естетичних цінностей.

У працях дослідників О. Апраксіної, Г. Бузова, Г. Ващенко, М. Верб, Л. Коваль, Б. Неменського, М. Нечепоренко, Т. Танько, Т. Цвєлих та інших суттєва увага приділяється проблемам місця і значення естетичної культури в життєдіяльності учня, студента. Теоретичні основи естетичного виховання розробляли російські вчені Ю. Боров, О. Буров, А. Зись, М. Каган, М. Лейзеров, Л. Печко, В. Разумний, Л. Столович, О. Торшилова та ін.

Філософські проблеми естетичного виховання особистості розкрили Г. Квасов, А. Комарова, С. Кримський, В. Кудін, Л. Левчук, В. Личковах, В. Михальов, О. Семашко та ін.

Проблему естетичного виховання й естетичної освіти школярів досліджували М. Артеменко, В. Бутенко, О. Дем'янчук, Д. Джола, І. Зязюн, А. Капська, Л. Коваль, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Ростовський, Г. Тарасенко, А. Щербо та ін.

Різноманітні аспекти в галузі естетичної культури висвітлені у працях Н. Абдуліної, В. Бітаєва, Х. Бані-Ісса, І. Зайцевої, Ю. Максимчук, М. Нечепоренка, Л. Побережної, О. Софіщенко, А. Файзулліна, Л. Швирка та ін.

Метою статті є уточнення на основі аналізу психолого-педагогічної літератури поняття «естетична культура» як невід'ємного компонента формування духовного світу особистості.

Під час уточнення визначення вказаного культурного феномена вважаємо за необхідне розглянути такі поняття, як «естетика», «культура», «естетичне виховання», «естетична культура».

Слово «естетика» походить від грецького «aisheticos», у перекладі означає – той, що має відношення до чуттєвого сприйняття. Взагалі це поняття філософське. Вперше його застосував німецький філософ А. Баумгартен для позначення нового розділу в філософії. Він увів у філософію розділ «Теорія чуттєвого сприйняття» і запропонував назвати його терміном «естетика». Вже з XVIII ст. естетику почали розуміти як науку, що вивчає лише «філософію прекрасного» або філософію мистецтва [8, с.5].

Естетика відіграє значну роль у суспільному житті. Це розкривається через функції, які вона виконує у суспільстві. До найважливіших функцій естетики належать світоглядна, пізнавальна, формуюча (виховна), методологічна та ін. Естетика виховує особистість, її смак. Вона розкриває естетичну свідомість людини, допомагає по-справжньому сприймати мистецтво.

Естетика – це наука про чуттєве – емоційне сприйняття дійсності, про діяльність, в основі якої лежить уявлення про красу та її результати, зокрема мистецтво. Естетика – філософська наука, котра тісно пов'язана з гуманітарними науками, з економічними та технічними науками, виступає теоретичною основою для мистецьких наук [8, с.11].

Слово «культура» в перекладі з латинського означає оброблення, виховання, освіта, розвиток. Одним із найбільш повних визначень можна виділити наступне. Культура – це «специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, представлений в продуктах матеріальної і духовної праці, у системі соціальних норм і інституцій, в духовних цінностях, в сукупності ставлення людей до природи, між собою і до самих себе» [3, с.126].

Разом з тим, культура зберігає, транслює історично набутий соціальний досвід (передає його від покоління до покоління).

В. Степін зазначає, що культура також створює (генерує) нові програми діяльності, поведінки і спілкування людей. Вони реалізуються у відповідних видах і формах людської активності, тим самим викликаючи реальні зміни у житті суспільства [17, с.61].

Поняття «культура» розвивалось історично. Термін «культура» спочатку означав оброблення людиною землі. Коли значення цього терміна почало розширюватись, ним стали називати процеси і результати оброблення матеріалів природи у різноманітних ремеслах. Пізніше – процеси виховання і навчання людини. Вперше у цьому значенні такий термін культури застосував давньоримський оратор і філософ Марк Тулій Ціцерон. У своїй роботі «Тускуланські рукописи» він використовує поняття «оброблення ґрунту» у переносному значенні як оброблення людського розуму у процесі навчання і виховання.

Взагалі культура – це поняття філософське, оскільки воно охоплює не тільки створені людиною матеріальні цінності, а й духовність та творчість. Так вважав М. Бахтін. На його думку, всяка культура (навіть естетична) базується на творчості [2, с.53].

У розгляді поняття «культура» виділяють матеріальну і духовну культуру. Уся сфера матеріального виробництва і його результати, те, що задовольняє матеріальні потреби людей відноситься до матеріальної культури. А духовна культура охоплює всю сферу людської свідомості і духовного виробництва [3, с.127].

На наш погляд, уваги заслуговує дослідження Л. Волченко. У своїй концепції автор включає в культуру людини всі сфери її діяльності, все те, що характеризує суспільне життя людини, має безпосереднє відношення до культури і може відноситись до розряду культурних явищ [6, с.14].

Останні наукові дослідження етимології слова культура пропонують таке тлумачення цього поняття: «культура – культ світла», «естетична культура – переживання культу світла, що передбачає обов'язковий чуттєвий відгук людини на все, що відбувається у світі, який її оточує» [4, с.17].

В умовах відродження національної культури, розбудови національної системи виховання та освіти особливої ролі набуває естетичне виховання як засіб творення духовного світу людини, розуміння нею безперервності світобудови та їх розвиток у гармонії, красі та любові. Фундаментом естетичного виховання студентів, зауважує І. Зязюн, має стати національна художньо-мистецька спадщина, розчищена від штучних намулів, спотворених впливів, не притаманних українському народові [10, с.20-22].

Б. Кубланов, В. Разумний, М. Каган, І. Зязюн, Н. Кіященко, Н. Лейзеров розглядали естетичне виховання як процес формування естетичних установок особистості, її ціннісних орієнтацій в естетичній області, почуттів, потреб і інтересів, ідеалів і смаків, критеріїв оцінки і принципів відношення до цих цінностей.

На думку Л. Воловича під естетичним вихованням слід розуміти органічну сукупність послідовних і цілеспрямованих впливів на особистість, метою яких є її гармонійний, всебічний розвиток, формування у неї усього багатства естетичного відношення до життя, здатності насолоджуватися красою навколишньої дійсності, витворів мистецтва і активно створювати цю красу у творчій праці [5, с.4-5]. Отже, вироблені в процесі естетичного виховання смаки й ідеали активно впливають на світобачення, закріплюючи або руйнуючи певні погляди чи світобачення в цілому.

Взагалі, естетичне виховання, як будь-яке інше виховання, становить систему, в якій взаємодіють засоби, форми й методи.

Заслуговує уваги точка зору С. Кудрявцевої. «Метод, - пише вона, - фактично означає спосіб досягнення мети. Оскільки метою естетичного виховання є розвиток естетичної свідомості, естетичних почуттів, спонукання до естетичної діяльності, то, звичайно, методи естетичного виховання – це різні способи впливів на особистість, які найкраще розвивають і естетичну свідомість, і почуття, і поведінку людей у їх нерозривній єдності» [12, с.23]. С. Кудрявцева здійснює концептуальний підхід до естетичного виховання, котрий полягає в тому, що цей вид виховання розглядається як особистий прояв суспільної закономірності виховного впливу. Визначаються характерні для естетичного виховання методи: а) переконання; б) залучення до естетичної діяльності; в) організація виховної естетичної ситуації; г) стимулювання; д) самовиховання і самовдосконалення.

Методи естетичного виховання реалізуються на практиці певними засобами. Такими засобами є, як зазначив В. Разумний, вся оточуюча людину дійсність: природа, багатопланове суспільне життя людини, перш за все, система його відношень з іншими людьми і продукти творчості, творчої діяльності «за законами краси», один з видів якої – мистецтво – спеціально орієнтований на задоволення естетичних потреб [15, с.12].

Отже, естетичне виховання – це педагогічна діяльність, спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси. Метою естетичного виховання є розвиток високого рівня естетичної культури особистості, її здатність до естетичного освоєння дійсності.

Людство споконвіку мріяло про красу як вищу насолоду і прагнуло відтворити прекрасне у своєму житті, осмислювало його суть, природу, соціальне і особистісне значення. Ще античні філософи (Сократ, Арістотель, Піфагор, Геракліт) над усе ставили красу людського тіла і душі, наголошуючи про її значний вплив на фізичний і моральний розвиток.

Естетична культура особистості характеризує рівень розвиненості естетичної свідомості, здатність і потребу естетично сприймати дійсність.

Деякі дослідники (Л. Коган, Ю. Лукін, В. Скатерщikov, У. Суна та ін.) у поняття естетичної культури включають сукупність естетичних і художніх цінностей, засоби оволодіння ними, а також творчість по створенню нових цінностей. Дані автори визначають естетичну культуру як якісний стан і як процес естетичного освоєння дійсності, підкреслюють роль творчої діяльності, яка перетворює особистість із об'єкта в суб'єкт культури.

Н. Крилова, розглядаючи процес формування загальної культури студентів, великого значення надає професійній художній діяльності в естетичному розвитку суспільства [11, с.43].

Такий підхід дає можливість розглядати естетичну культуру особистості як сукупність властивостей, які формуються у процесі активного освоєння морально-естетичних і художніх цінностей суспільства. Ці властивості визначають естетичну свідомість і поведінку особистості та сприяють її естетичній творчості.

У працях таких дослідників, як І. Зязюн, Н. Миропольська, У. Суна, Л. Хлебнікова поняття «естетична культура» трактується як «сукупність естетичних цінностей, які створюються і використовуються суспільством на конкретно-історичному етапі розвитку» [18, с.13]. В процесі опанування цих естетичних цінностей «людина змінюється, розвивається і стверджується в своїй чуттєвій небайдужості до природи, людей і до самої себе» [4, с.16-17].

Тобто естетична культура є важливим чинником виховання почуттів, у яких проявляється індивідуальне «я», що через переживання вводить індивіда в світ людської культури, відкриває перспективи розвитку власних потенцій.

Слід зазначити, що естетична культура визначається системою взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів: суб'єкта і людської активності. Її цілісність конкретизується через механізм зв'язку елементів. Як справедливо зазначив М. Бахтін, функціональність естетичної культури полягає в тому, що вона «виступає основою творчості у системі цілісної людської діяльності» [2, с.23].

С. Гаткова наголошує, що «естетична культура становить соціально-психологічне явище, яке відображає сутність особистості й стимулює її творчу працю і суспільну активність» [7, с.11]. Вона виділяє низку компонентів естетичної культури:

- розвинені естетичні погляди й уявлення, естетичне почуття, смаки, естетичні оцінки й ідеали;
- культуру праці;
- естетику поведінки і спілкування;
- естетичне становлення до навколишньої природи;
- культуру побуту і дозвілля;
- естетичну творчість і естетико-виховну діяльність.

Взаємозв'язок структурних елементів естетичної культури розкривається, перш за все, через діяльність, котра виступає як визначний елемент системи. На думку А. Файзулліна за своїм змістом і структурою естетична культура дійсно є багатомірним утворенням, яке не зводиться ні до окремих компонентів, ні до якоїсь абстрактної єдності, простої сукупності естетичних сторін [19, с.34]. Беручи за основу дослідження про естетичні здібності і потреби, які реалізуються в діяльності і через діяльність, він виділяє низку основоположних структурних компонентів естетичної культури:

- суб'єкт культури як діючий початок;
- об'єкт, на який спрямована діяльність;
- сама діяльність, що здійснюється в певних видах і формах як вияв творчої активності суб'єкта;
- об'єктивні результати цієї діяльності.

Функціонування естетичної культури за цих умов має вигляд такої послідовності: суб'єкт – діяльність – об'єктивація – об'єкт.

Системний підхід дозволяє аналізувати естетичну культуру як невід'ємний компонент формування духовного світу особистості, її свободи. Виходячи з цього А. Файзулін вважає, що механізм функціонування естетичної культури можна представити у вигляді замкнутого кола: формування естетичного світобачення (знання, погляди) приводить до духовного збагачення особистості, що дозволяє виробити правильні цільові установки і основи естетичного світосприйняття, які в свою чергу, сприяють формуванню наукового, по-справжньому філософського світобачення [19, с.16].

В естетичному словнику виділено такі компоненти естетичної культури:

- а) естетична свідомість людей (виражена в потребах, установках, смаках, концепціях, ідеалах);

б) естетичні моменти різних видів діяльності;

в) естетичне виховання як свідомо цілеспрямована передача естетичного досвіду від покоління до покоління і від суспільства до особистості, яка здійснюється у всіх сферах виховання (в сім'ї, школі, практичному житті людей), і всіма доступними людям засобами (естетичною організацією побуту, праці, спілкування людей, засобами мистецтва тощо) [12, с.84].

Ми не погоджуємося з запропонованою точкою зору. На нашу думку, не слід включати естетичне виховання до структурних елементів естетичної культури тому, що естетичне виховання і естетична культура співвідносяться між собою як мета і засіб. Саме естетичне виховання є вироблений суспільством інструмент формування естетичної культури.

Ми погоджуємося з думкою А. Файзулліна. Він стверджує, що естетична культура особистості поєднує три складові:

1) естетичні почуття і емоції як вихідні елементи естетичної свідомості, всієї естетичної культури людини як суб'єкта культури, естетичних оцінок, смаків і ідеалів як найвищих компонентів естетичної свідомості;

2) знання, котрі є фундаментом естетичних поглядів і переконань та світобачення;

3) вміння, розвинені здібності, потреби, творчі навички, необхідні для виявлення естетичних моментів, аспектів у всіх видах і формах діяльності, в об'єктивованих результатах цієї діяльності [19, с.35].

Провідне місце в цій структурі займають естетичні почуття й інші елементи естетичної свідомості, і це не випадково. Спочатку потрібно навчити людину відчувати красу, тобто необхідно виховати її естетичні почуття, а вже потім, на основі розвиненої естетичної свідомості навчити її естетичної творчості. Саме розвиток естетичної потреби, потреби не тільки помічати, а й творити красу, робить естетичну культуру дієвою.

Слід зазначити, що питання естетичної культури особистості охоплюють різні аспекти життєдіяльності студента, виявляють себе у сфері навчання, праці, відпочинку, побуту, міжособистісних стосунків, творчої діяльності.

Важливе місце у формуванні естетичної культури займає мистецтво. Його пізнавальні і виховні функції мають значний потенціал.

Мистецтво відображає життя в його цілісності та загальнолюдській значущості, підвищує здатність бачити і чути прекрасне, розвиває асоціативне мислення, допомагає глибше зрозуміти себе і інших людей. Воно виступає формою культури, невід'ємною частиною життя людини та суспільства [8, с.117].

Експериментальні дослідження (А. Семашко, У. Суна) показують, що естетичний чинник у житті студентів вищих навчальних закладів відіграє значну роль, що мистецтво виступає засобом соціалізації молоді. Для студентів особливо характерне прагнення до творчих видів діяльності, підвищена емоційність, цікавість до нових, гострих, часом екстравагантних форм у мистецтві, інтерес до ліричної і фантастичної тематики, підвищена увага до видовищних об'єктів мистецтва.

Проблема формування естетичної культури школярів і студентів засобами мистецтва, комплексом мистецтв розглядається у дослідженнях Л. Артемової, В. Бутенка, Л. Масол, С. Мельничука, Н. Миропольської, Г. Шевченка та ін.

Отже, на підставі аналізу теоретичних джерел ми дійшли висновку, що естетична культура – це сформованість у людини естетичних знань, смаків, ідеалів, здібностей до естетичного сприймання явищ дійсності, творів мистецтва, потреба вносити прекрасне в оточуючий світ, оберігати природну красу.

Спираючись на дослідження таких науковців, як І. Зязюн, У. Суна, Н. Миропольська, Л. Хлебнікова, С. Гаткова, М. Нечепоренко, А. Файзуллін ми виділяємо такі структурні компоненти:

- комплекс естетичних якостей (естетичні сприйняття, почуття, судження, смаки, ідеали, які складають естетичну свідомість);
- знання, розвинені здібності;
- вміння і навички активної перетворюючої діяльності у мистецтві, праці, побуті, людських взаєминах.

Таким чином, незважаючи на значний науковий доробок, проблема формування духовної культури особистості, естетичного розвитку майбутніх учителів актуальна і потребує підвищеної уваги. Адже саме вища школа історично була створена не просто як культурне середовище, а й джерело народження вищих духовних цінностей, у тому числі й естетичних. Подальші дослідження слід спрямувати на розкриття педагогічних умов розвитку естетичної культури студентів.

Література:

1. Бані-Ісса Халдун. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ ЛДПУ. – Луганськ, 2002. – 20с.
2. Бахтин М.М. Философия поступка// Философия и социология науки и техники: ежегодник 1975-1984. – М., 1986. – 184с.
3. Вилков В.Ю. Понятие культуры. Ценностные и технологические измерения культуры// Вилков В.Ю. Человек и мир. Учебн. пособие. – К., 1995. – разд. 7. – С.126-138.
4. Виховання естетичної культури школярів: Навч. посібник/ І.А.Зязюн, Н.Є.Миропольська, Л.О.Хлебнікова та ін. – К.: ІЗМН, 1998. – 156с.
5. Волович Л.А. Система эстетического воспитания подростящего поколения. – Казань, 1976. – с.4-5.
6. Волченко Л.Б. Гуманность, деликатность, вежливость и этикет: ценности культуры и морали. – М.: МГУ, 1992. – 115с.
7. Гаткова С.И. Формирование эстетической культуры студентов в творческих самостоятельных объединениях: Автореф. канд. пед. наук.: 13.00.01./ К., 1982. – 24с.
8. Естетика: Навч. посіб./ М.П.Колесніков, О.В.Колеснікова, В.О.Лозовой та ін.; За ред. В.О.Лозового.– К.: Юрінком Інтер, 2005. – 208 с.
9. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах/ Ред. кол.: В.Ф.Передрій (відп. ред.), В.О. Кудін, Б.Г. Кубланов та ін. – К.: Вища школа, 1976. –С.18
10. Зязюн І. А. Молодь світу і України напередодні ХХІ століття// Трибуна. – 1997. – № 5-6. – С.20-22.
11. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М., 1994. – 106с.
12. Краткий словарь по эстетике. – М., 1993.
13. Кудрявцева С.П. Пути и методы эстетического воспитания. – В кн.: Современные проблемы теории эстетического воспитания и критика буржуазных концепций. – М., 1973. – с.23.
14. Лармин О.В. Искусство и молодежь: эстетические очерки. – М., 1980. – 134с.
15. Нечепоренко М.В. Формування естетичної культури студентів класичних університетів: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Харків. нац. пед. ун-т ім.Т.С.Сковороди. – Х., 2005. – 23с.
16. Разумный В.А. О сущности и методах эстетического воспитания. – В кн.: Эстетика и человек. – М., 1967. – с.12.
17. Степин В.С. Культура: К изданию «Энциклопедии философских знаний»// Вопросы философии. – 1999. – №8. – С.61-71.
18. Суна У.Ф. Эстетическая культура студента: Опыт социологического анализа. – М.: Изд-во МГУ, 1977. – 68с.
19. Файзуллин А.Ф. Особенности формирования эстетической культуры современного студенчества/ Башкирский государственный университет. – Уфа: Даурия, 2000. – 94 с.

One of the vital problems of today is the problem of person's confirmation which can perceive understand and increase the values of mental culture. Because of the students is one of the main motive powers in every country, the esthetic culture places the significant role in the formation of students' mental world outlook. The esthetic culture of the personality characterizes the level of development of esthetic consciousness; the ability and the necessity of reality's esthetic perception.

УДК 378.14.015.62

*Л.З. Тархан
г. Киев, Украина*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТРУКТУРИРОВАНИЯ НАУЧНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

Постановка проблемы. Интенсивно формирующийся рынок труда, выдвигает новые требования к содержанию и процессу подготовки человека к будущему. И как выражается один из крупнейших теоретиков и практиков образования взрослых американский ученый

М. Ноулз, главной сегодняшней задачей стало «производство компетентных людей – таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменившихся условиях, и ... чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни».

Анализ отечественного опыта, изучение опыта других стран, обсуждение стратегии и направлений реформирования профессионально-технического образования – системы подготовки квалифицированных рабочих – при участии специалистов стран-партнеров позволяют отметить первоочередные задачи в общем стратегическом задании модернизации системы профессионального образования, повышения качества квалификации рабочего Украины. Это – развитие стратегии непрерывности профессионального образования и обучения на протяжении всей жизни; внедрение предпринимательского подхода в профессиональное обучение; формирование у молодежи знаний и навыков поведения в новой экономической среде; широкое внедрение в учебный процесс новых прогрессивных методов обучения и новых технологий подготовки квалифицированных рабочих. В связи с этим создание нового поколения учебников, учебных пособий, методических материалов, эффективных средств обучения; разработка и внедрение новой модели ресурсного обеспечения профессионального образования в современной информационной среде.

Конечно, выполнение этих требований в значительной мере определяется уровнем компетентности преподавательских кадров – инженеров-педагогов, которые осуществляют подготовку рабочих и обеспечивают адекватный этим требованиям уровень организации учебного процесса.

Связь проблемы с важнейшими научными и практическими задачами состоит в том, что решение практических задач сдерживается недостаточной разработанностью теории профессионально-педагогического образования. Анализ современной системы подготовки рабочих кадров свидетельствует о необходимости поиска новых подходов к подготовке педагогических кадров для системы профессионально-технического обучения, т.е. инженеров-педагогов. Многие образовательные вопросы являются общими для ряда стран, они сводятся к тому, что уровень компетентности сегодняшних выпускников не достаточен для условий качественной современной жизни.

Анализ последних исследований и публикаций свидетельствует, что многими учеными активно обсуждается проблема компетентности. На разных уровнях анализа её разрабатывают С.У. Гончаренко, А.Н. Дахин, П.И. Третьяков, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин (толкование явления компетентности как сложного многомерного феномена), В.П. Бездухов, А.К. Маркова, С.Е. Мишина, (раскрытие её содержания), А.В. Василюк (современные подходы к компетентности учителей в Польше), О.В. Овчарук (европейские подходы к проблеме компетентности), В.М. Анищенко, А.М. Михайличенко (профессиональная подготовка на основе стандарта компетентности), В.Н. Введенский, В.А. Болотов, В.В. Сериков (моделирование процесса её формирования), И.А. Зимняя, Г.К. Селевко, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова (определение ключевых компетентностей), О.И. Мармаза, Л.О. Троельникова (формирование компетентности у будущих специалистов), Н.М. Бибик, Л.С. Ващенко, В.Е. Подоляк, Е.И. Пометун, А.Я. Савченко, С.Е. Трубачева (классификация компетентностей учащихся), К.В. Корсак (цивилизационная компетентность), И.В. Волгин, В.И. Ковальчук (социальная компетентность), Л.Л. Хоружа (этическая компетентность) и др.

Реформирование образования в Украине является частью процессов обновления образовательных систем, которые осуществляются в последние двадцать лет в европейских странах и связаны с осознанием знаний как двигателя современного благополучия и прогресса. Целенаправленное приобретение знаний, умений и навыков, их трансформация в компетентности способствует личностному культурному развитию, развитию технологий, способности быстро реагировать на требования времени. Европейские страны сегодня начали фундаментальную дискуссию о том, как вооружить человека необходимыми умениями и знаниями для обеспечения ему гармоничного взаимодействия с быстроразвивающимся технологичным обществом. Поэтому важным является осознание понятия компетентности в обществе, которое базируется на знаниях. Важно понять, каким компетентностям необходимо научиться и как, что должно стать результатом обучения.

Введение в профессиональное образование (помимо знаний, умений и навыков) новых образовательных конструкторов – компетентностей, компетенций и ключевых квалификаций – научно обосновано учеными стран Европейского Союза в середине 80-х годов минувшего столетия (Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен, Р. Бадер, Саймон Шо и др). В Украине в этом направлении делаются только первые шаги.

Целью настоящей **работы** является попытка определения и структурирования компетентностей будущего инженера-педагога.

Сегодня образование стало рассматриваться как фактор развития личности. Появилось такое понятие как компетентность, то есть умение применять свои знания так, чтобы наилучшим образом реализовать себя в жизни.

Основой готовности системы профессионального образования соответствовать вызовам времени выступают педагогические кадры. Но реально быть ведущей производительной силой и стратегическим ресурсом развития они могут только при условии высокого профессионализма в современном значении этого понятия. Каждый педагог должен быть всесторонне подготовлен к реализации основной социо-культурной миссии профессионального образования – становлению личности будущего специалиста, профессиональная компетентность которого есть одна из ведущих социальных характеристик субъекта деятельности. В связи с этим многократно возрастает значение всех подструктур системы профессионального образования, назначением которых является подготовка, переподготовка и повышение квалификации профессионально-педагогических кадров.

Во многих странах подготовка кадров, ориентированная на развитие компетентности, является наиболее распространенной концепцией в последние годы. Обобщение исследований, проводимых в Западной Европе по проблеме ключевых конструкторов, показывает, что общепринятого их определения нет. К ним относят ключевые квалификации (Германия), базовые навыки (Дания), ключевые навыки (Великобритания). Одни из них относятся к компетентности – широкой общеобразовательной, политехнической и метакультурной осведомленности, другие – обозначают способности в области выполнения широкого спектра обобщенных действий – компетенций, третьи – характеризуют социально-профессиональные качества обучаемых и работников. И как считают российские ученые Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк, все многообразие новых интегративных единиц профессионального образования можно свести в три группы: компетентности, компетенции и социально-профессиональные качества (или метапрофессиональные качества) [4, с. 25].

Компетентности, как считают эксперты ЕС, предусматривают: способность личности воспринимать и соответствовать индивидуальным и социальным потребностям: комплексу отношений, ценностей, знаний, навыков.

Украинские ученые по-разному толкуют понятие компетентности. Наибольшее распространение в научной литературе получило определение компетентности как «совокупность знаний и умений, необходимых для эффективной профессиональной деятельности: умение анализировать, предвидение последствий профессиональной деятельности, использование информации» [6, с. 149].

Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. При этом, как отмечают В.А. Болотов и В.В. Сериков, компетентность, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. [1, с.12].

Различные трактовки компетентности обусловлены, прежде всего, особенностями структуры деятельности специалистов разных профессиональных областей, а также разнообразием теоретических подходов исследователей. Едины во мнении Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаков, которые считают, что базовой характеристикой этого понятия остается степень сформированности у специалиста единого комплекса знаний, умений, навыков, опыта, обеспечивающего выполнение профессиональной деятельности [3, с.50].

Итак, компетентность выступает как качество, характеристика личности, позволяющая ей решать, выносить суждения в определенной области. Основой этого качества выступают

знания, осведомленность, опыт социально-профессиональной деятельности человека. Тем самым подчеркивается собирательный, интегративный характер понятия «компетентность» [8, с.21].

Есть основания утверждать, что в общем виде *компетентность специалиста* можно представить как *комплекс профессиональных знаний, умений, отношений, профессиональных качеств личности*.

В научных источниках подчеркивается, что понятие «компетентность» шире, чем понятие «квалификация». Оно означает не только профессиональные знания, навыки и опыт в данной специальности, но и отношение к делу, определенные (позитивные) склонности, интересы и стремления, а также способность эффективно использовать знания и умения, личностные качества для обеспечения требуемого результата на конкретном рабочем месте.

Анализ образовательных конструктов позволил выявить их соотношение.

Изучение соотношения понятий квалификации, компетенции и компетентности позволило представить основные их элементы (см. таблицу).

Соотношение понятий «квалификация», «компетентность» и «компетенция»

Понятие	Ключевое слово	Содержание понятия	Проявление понятия	Уровни проявления понятия
Квалификация	Уровень подготовленности	Диплом, свидетельство, сертификат, ...	Профессия, специальность	Степень квалификации
Компетенция	Круг полномочий	Соответствие, опыт	Занимаемая должность	Категория, признак
Компетентность	Способность	Знания, умения, способы деятельности	В деятельности	Уровни компетентности

В начале 90-х годов введено в научный обиход понятие «ключевые компетенции», вошедшее в квалификационные требования к специалистам, проходящим переподготовку в системе последиplomного образования и повышения квалификации управленческих кадров. Оно лежит в основе большинства современных моделей, представленных зарубежными учеными, и трактуется, как общая способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения, а также использовать обобщенные способы выполнения действий. В требованиях же к подготовке специалистов в профессиональной школе, ключевые компетенции фигурируют с середины 90-х годов [7, с.95].

В 1992 году в проекте ЕС «Среднее образование в Европе» впервые было использовано понятие «ключевые компетенции». В документе отмечалось, что развитие у обучаемых не только способности адаптироваться к наличной ситуации, но и активно осваивать то, что порождается происходящими социальными переменами, становится важнейшей задачей современного образования [7, с. 60]. На симпозиуме в Берне в 1996 г. Советом Европы было определено, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций (key competencies), которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования [9]. Термин «ключевые компетенции» ознаменовал общемировую тенденцию обновления результирующих единиц образовательного процесса.

Перечень необходимых компетентностей разными исследователями признается в зависимости от предмета исследования. Поэтому как отмечает А.В. Хуторской при поиске основных или приоритетных компетентностей обращаются к понятию ключевых компетентностей, которое характеризует универсальные компетентности широкого спектра, создающие основу для формирования компетенций более специфического применения.

Ключевые компетентности многофункциональны, так как овладение ими позволяет решать проблемные ситуации в повседневной, профессиональной и социальной сферах. Они

надпредметны и междисциплинарны. Формирование их опирается на определенный уровень интеллектуального развития (абстрактное, критическое мышление, саморефлексия и пр.).

Ключевые компетентности многомерны, т.е. они включают в себя различные качества, интеллектуальные способности, коммуникативные умения.

Странами Европейского союза уже предложены списки ключевых компетенций, которые учитываются при поступлении в университеты. Российское научное образовательное общество дискутирует о возможности формирования культурно-компетентного человека посредством традиционных знаниевообщающих методов или необходимы некоторые другие При активной поддержке Международной Организации Труда (МОТ) во многих странах определено направление подготовки специалистов на основе стандарта компетентности. В этом направлении ведут исследования и украинские ученые В.М. Анищенко, А.М. Михайличенко.

В общем понимании ключевыми компетенциями должен владеть каждый человек в современном обществе. В профессиональном образовании перечень и иерархическая структура ключевых компетенций конкретизируются с учетом таких его основных характеристик, как уровень и профиль. Другими словами, для каждого уровня и профиля профессионального образования должен быть определен свой набор ключевых компетенций. При этом приоритетными окажутся компетенции в профессионально-трудовой сфере, структура и содержание которых и будут выражать основные их различия. Главным же основанием и ориентиром для выделения ключевых компетенций становятся общественные потребности, или социальный заказ. Приоритетную значимость приобретают потребности тех социальных институтов и сфер практической деятельности, на которые ориентирована подготовка кадров в рамках образования, в нашем случае на инженерно-педагогическое. Вместе с тем, не менее важны и требования к личности специалиста, позволяющие обеспечить не только его общую социальную, но и в первую очередь профессиональную адаптацию в обществе.

При поиске основных или приоритетных компетентностей обращаются к понятию базовых компетентностей, которое характеризует универсальные компетентности широкого спектра, создающие основу для формирования компетенций более специфического применения. Существует опасность, что список компетентностей, признанных необходимыми, будет достаточно обширным, что затруднит процесс их формирования.

В структуре содержания инженерно-педагогического образования можно выделить базовые компоненты, инвариантные по отношению к подготовке инженера-педагога для всех ступеней профессионального образования (бакалавр, специалист, магистр) и отраслевых специализаций (энергетика, экономика, строительство, легкая, пищевая промышленность и т.д.) – они являются неизменными (не в количественном понимании) для преподавателя профессионального обучения любой квалификации.

Содержательное наполнение каждого базового структурного элемента – свое для каждого из уровней профессионально-педагогической квалификации, поскольку учитывает специфику содержания профессионально-педагогической деятельности в соответствующей предметной области, тем самым обеспечивается поуровневая вариативность содержания инженерно-педагогического образования.

Наряду с базовыми компетентностями, социально-профессиональными компетенциями важное значение в деятельности современного специалиста принадлежит профессиональным качествам. В зарубежной педагогике данные социально-профессиональные конструкты получили название ключевых квалификаций. Ключевые квалификации – это личностные и межличностные качества, способности, умения и навыки, которые обуславливают продуктивность деятельности специалиста в многообразных ситуациях профессиональной жизни.

В современных условиях оптимальный период обновления технологий и техники сократился до 4-5 лет, а в наиболее развитых отраслях – до 2-3 лет, причем требования обновления диктуются не только физическим старением, как прежде, сколько моральным. Как показывают исследования, «период полураспада компетентности», т.е. срок, за который знания устаревают на 50 %, составляет для современных работников около пяти лет. Таким образом, накопление знаний при обучении утратило прежнюю ценность.

Тем не менее, наблюдается несоответствие «тиражируемых» системой образования квалификаций требованиям конкретных рабочих мест. Связанные с этим проблемы занятости не могут быть решены ни при помощи узкопрофессиональной подготовки, ни при помощи общего образования. Кроме того, в изменившихся условиях стала неэффективной традиционная политика в сфере профессиональной мобильности, заключающаяся в реагировании на изменения рынка труда посредством перестановки рабочей силы.

Необходимость адаптации специалистов к структурным изменениям рабочих мест на протяжении всего процесса профессионализации обусловила введение в психологическую практику понятия «ключевые квалификации», проявляющиеся в реализации общепрофессиональных знаний и умений, инновационной активности специалистов в процессе выполнения профессиональной деятельности. Понятие «ключевые квалификации» теоретически было обосновано Д. Мертенсом в середине 1970-х годов в Германии [10]. Основная идея заключалась в том, чтобы *подготовить новое поколение специалистов, способных адаптироваться к современным технологиям производства, легко переходить от одного вида труда к другому, обладающих знаниями, умениями и способностями, необходимыми для широкого круга профессий.*

В это же время в отечественной педагогике формулируются аналогичные требования к подготовке рабочих широкого профиля (П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, А.П. Беляева, П.А. Поляков, С.А. Шапоринский и др.). Главное внимание обращалось на подготовку рабочих, способных осуществлять профессиональную деятельность в широком аспекте, основой которой является интеграция рабочих профессий.

Итак, мы пришли к выводу, что под ключевой квалификацией понимается комплекс психологических качеств, способностей в структуре общей квалификации специалиста, которые имеют широкий радиус действия, обеспечивая доступ к эффективному выполнению общепрофессиональных функций. В общем виде это и есть ключевая компетентность.

Если ключевые компетенции формируются в процессе социализации личности, то базовые компетенции должны формироваться в ходе профессионального образования. Развитие этих качеств в профессиональной школе требует особых психолого-педагогических технологий, применяемых при изучении всех учебных дисциплин.

Сформированные компетентности человек использует в зависимости от потребности в разных социальных и других контекстах в зависимости от условий и потребностей выполняемых видов деятельности. Компетентный человек применяет стратегии, которые являются наиболее приемлемыми для выполнения определенных (очерченных) задач. Управление личной деятельностью ведет к повышению или модификации уровня компетентности человека. Таким образом, компетентность – это результативно-деятельностная характеристика обучения. Нижний порог которого – уровень компетентности, является уровнем деятельности, необходимый и достаточный для минимальной успешности в достижении результата. [5, с.18].

Осуществленный анализ основных понятий содержания образования инженеров-педагогов позволяет структурировать их по ключевым конструктам (ключевым, базовым компетенциям, профессиональным компетентностям).

Ключевые компетенции	Базовые компетенции	Профессиональные компетентности¹
Ценностно-смысловая	Образовательно-профессиональная	Психолого-социально-педагогическая
Учебно-познавательная	Учебно-познавательная	Дидактическая
Информационная	Информационная	Информационно-инновационная
Коммуникативная	Коммуникативная	Коммуникативно-деловая
Социально-трудовая	Предметно-трудовая	Методическая
	Корпоративная	Специальная

¹ Профессиональные компетентности рассматривались автором в предыдущих статьях.

	Системно-аналитическая	Научно-исследовательская
	Организаторская	Управленческая
Общекультурная	Социокультурная	Общекультурная
Рефлексивная (личностного самосовершенствования)	Рефлексивная (личностного самосовершенствования)	Рефлексивная (личностного самосовершенствования)

Вывод. Интегративный, междисциплинарный характер конструкторов не позволяет соотносить их с конкретной учебной дисциплиной или курсом. Наибольшим развивающим потенциалом обладают интегративные учебные дисциплины, которые в большей мере позволяют включать в содержание образования практико-ориентированный учебный материал, а также предшествующий субъективный опыт обучаемых. Субъективный опыт обучаемых – это совокупность эмоционально окрашенных социальных, учебно-профессиональных и личностных ситуаций, которые могут выполнять образовательную функцию [2, с.7]. К ситуациям относятся отдельные объекты или действия, события, внешние условия жизнедеятельности, социальное окружение, физическая среда и др. Дальнейшего определения требует содержание компетентностных конструкторов, на каких этапах обучения они формируются и развиваются в инженерно-педагогическом образовании.

Литература:

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе// Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
2. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
4. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования// Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.
5. 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.
6. Професійна освіта: Словник: Навч. посібник/ Укладач С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – С. 149.
7. Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М., 2002. – 396 с.
8. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста// Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
9. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe// Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.
10. Mertens D. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft // Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt – und Berufsforschung. – 1974. – H.4.

The attempt of structural of competent construction of engineer-pedagogical education is carried out in the article. There are types of key, base and professional competent and their correlation.

УДК 371.132:004

*О.В. Шестопалюк
м. Вінниця, Україна*

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Постановка проблеми. Сучасне суспільство отримало назву інформаційного через широке застосування інформаційних технологій в усіх галузях людського життя. Це сприяло різкому стрибку людства у пізнанні багатьох законів світу, але й спричинило низку проблем. Аналізуючи їх, українські філософи закликають не забувати, що «головною проблемою сучасності є людина, її духовність, культура, знання, уміння, її майстерність і впровадження

тих нових форм поведінки, які диктує нинішній етап науково-технічного прогресу і породжені ним інформаційні системи» [2, с.64].

В умовах науково-технічного прогресу та лавиноподібного потоку інформації суспільство, на жаль, втрачає духовні підвалини. Ми живемо в епоху інформатизації суспільства, яка характеризується падінням моральності, комерціалізацією людських стосунків, деформацією ціннісних орієнтацій молоді. Вітчизняні дослідження доводять: «нині у молодіжному середовищі спостерігаються душевна черствість, культ насильства, містики, споживацтва, що супроводжується зростанням наркоманії, проституції, злочинності, психосоматичних і психічних захворювань, самогубств і спроб самогубств» [4, с.286]. Тому проблема духовного виховання підростаючого покоління сьогодні стала глобальною.

Аналіз наявних досліджень проблеми. Проблема виховання усвідомлена вченими багатьох країн, представниками різних наукових напрямів. Над її розв'язанням працюють філософи (Г.П. Васянович, І.А. Зязюн, В.О. Кудін), психологи (І.Д. Бех, В.В. Рибалка, В.А. Семиченко), педагоги (В.М. Гриньова, Н.С. Побірченко, С.О. Сисоєва, О.В. Сухомлинська) та ін.

Світ змінювався завжди, і проблема батьків та дітей виникла аж ніяк не сьогодні. Про це свідчать такі зауваження:

«Ця молодь розпущена до глибини душі. Молоді люди зловредні і недбалі. Ніколи вони не будуть схожими на молодь минулих часів. Молоде покоління сьогодення не зуміє зберегти нашу культуру» (Напис на глиняному горщику, 3000 р. до н.е.);

«Наш світ досяг критичної стадії. Діти більше не слухаються своїх батьків. Напевне, кінець світу вже не дуже далеко» (Єгипетський жрець 2000р., до н.е.)

«Я втратив всяку надію щодо майбутнього нашої країни, якщо нинішня молодь візьме у свої руки керування, тому що ця молодь нетерпима, невтримана, просто жахлива»(Гесіод, 720 р. до н.е.);

«Наша молодь любить розкіш, вона погано вихована, вона насміхається над керівництвом і зовсім не поважає старших. Сучасні діти стали тиранами, вони не встають, коли в кімнату входить людина похилого віку, сперечаються зі своїми батьками. Простіше кажучи, вони дуже погані» (Сократ, 470-399 роки до н.е.).

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в суспільстві останніми десятиліттями, зумовили істотні зміни соціального середовища. Негативний вплив на молодь здійснюють підлітки групи ризику, неблагополучні сім'ї, частина програм засобів масової інформації та відеопродукції. Для педагогічної теорії важливі знання про об'єктивні процеси, які відбуваються в суспільстві, про механізми впливу на формування духовного ідеалу, на з'ясування мети виховання і відповідно на всю педагогічну теорію та практику в цілому. Виступаючи однією з рушійних сил суспільного розвитку, виховання визначає розвиток соціуму.

Нерозв'язані аспекти проблеми. Однак зазначена проблема розв'язується недостатньо активно. Справжня причина цього полягає в тому, що в державі та суспільстві немає узгодженості у визначенні основних цінностей, на яких можна і потрібно виховувати молодь. Відсутність таких ціннісних орієнтацій в проблемі навчання і виховання відображається не лише на школі, а й на системі професійної підготовки майбутнього вчителя.

В Україні проблема ідеалу людини та цілей виховання в педагогічній теорії і практиці визнається однією з найважливіших. «Українська сучасна школа має шукати свої виховні ідеали та орієнтири, бо в цьому запорука відродження нашого суспільства», – зазначають українські науковці [4, с.288]. Проте нецілеспрямовані, нечіткі уявлення про мету виховання стають чинником непорозуміння щодо тлумачення багатьох педагогічних проблем, особливо тих, які пов'язані з розвитком духовності особистості й суспільства в цілому, однак замикають людей лише на цінностях матеріальних та особистісних.

Ідеал людини – абстрактне уявлення про людину, яка володіє щонайкращими моральними якостями, знаннями й уміннями і виступає сполучною ланкою між визнаними суспільством цінностями та цілями виховання. Ідеал людини, хоча й недосяжний у реальному житті, для педагогів є важливим, тому що він виконує функцію орієнтира в їхній діяльності під час визначення змісту й організації процесів виховання та навчання. У педагогічній теорії ідеал людини необхідний як для розробки теорії і практики виховання, так і для їх оцінки. Ціннісний підхід у педагогіці також являє собою стрижень теорії

виховання і педагогічної практики в контексті їх загальної спрямованості. Процес виховання орієнтований на визначений духовний ідеал, але аналіз педагогічних теорій свідчить, що не завжди зрозуміло, на який саме. Часто нові і, здається, привабливі новаторські педагогічні методики виявляються малопридатними саме з погляду ціннісного підходу. Це відбувається через те, що в них не завжди зрозуміла орієнтація на ту чи іншу систему духовних вартостей, які відповідають визначеним конкретно-історичним умовам.

Серед представників педагогічної науки тривалий час побутувала думка, що школа - це відображення суспільства. Але в епоху інформаційного суспільства, яке характеризується надзвичайно швидкими темпами економічних і соціальних змін, школа вже сама активно впливає на динаміку суспільства. Сьогодні професіоналізм у будь-якій сфері залежить від розвитку у людини таких якостей, як відповідальність [2], ініціативність, патріотизм, толерантність, емпатія, самобутність і самоцінність [3] тощо. Проте ні навчальні плани, ні педагогічні технології, що використовуються в педагогічних ВНЗ, не сприяють підготовці майбутнього вчителя до побудови своїх взаємин з учнями на засадах гуманізму і демократичного співробітництва.

Мета нашої статті – розглянути основні проблеми підготовки майбутнього вчителя до організації виховної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Осмислення стану розвитку духовних цінностей являє собою необхідну передумову розробки будь-якої педагогічної концепції, теорії або організації практики виховання. Діяльність педагогічної установи або окремого вихователя завжди орієнтована на визначений ідеал людини. Ведучи мову про оцінку педагогічної діяльності, завжди необхідно мати на увазі цілі, що впливають саме з уявлень про ідеал людини на певному етапі історичного розвитку.

Успішне розв'язання складних і відповідальних завдань виховання значною мірою залежить від рівня підготовленості вчителів, їхньої педагогічної культури, від знання закономірностей, принципів і методів виховання. Сьогодні у виховній роботі вчителя трапляється більше ускладнень, ніж в організації навчання школярів. Труднощі, що виникають у процесі постановки і розв'язування педагогічних завдань, здебільшого зумовлені такими чинниками: вчитель не вміє збалансувати навчальні завдання з розвивальними і виховними, часто не враховує виховний потенціал навчального предмету; вчитель розглядає кожне педагогічне завдання окремо, без зв'язку з іншими; не бачить кінцевого результату розв'язання педагогічних завдань, унаслідок чого погано планує весь навчально-виховний процес.

Характерні труднощі в організації педагогічних впливів виражаються в такому: невміння вивчати учня, спроби обмежуватися розглядом окремих психічних функцій; невміння бачити учня як цілісну особистість, яка перебуває в процесі становлення й розвитку; реагування вчителя на окремі вчинки учнів без прагнення знайти їх причину; неврахування впливу на учня інформаційного середовища, в якому він зростає.

Часто виникають труднощі у вчителя щодо самоконтролю і самокорекції своєї праці, які спричинені такими факторами: недостатня повнота й системність психологічних знань, недостатня рефлексія і низька самокритичність (коли вчитель не бачить у самому собі причин, що заважають йому зрозуміти учня або впливати на нього, не вміє пов'язати прогалини у вихованні і навчанні учнів з недоліками своєї власної роботи).

На подолання перерахованих труднощів має бути спрямована вся система професійної підготовки майбутнього вчителя. З цією метою викладачі Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського відходять від методики передавання знань. Головна увага зосереджується на з'ясуванні потреб студента, підтримці його розвитку, вихованні мотивації до навчання, індивідуалізації вимог, організації самонавчання і самовдосконалення. «Сучасна освітня парадигма визначає мету виховання як здатність особистості до самостійного мислення, вибору, вчинку, до усвідомлення та розуміння різноманітних подій, явищ, процесів з позицій особистих можливостей» [1, с.263]. Тому головним завданням викладача ВНЗ є навчити студента мислити.

Від догматів традиційної дидактики провідні викладачі переходять до навчання в діалозі, почуття свободи творчого зусилля, пробудження до мислення, пам'ятаючи, що

„вищою формою виявлення активного мислення є творча дискусія” [1, с.265]. Максимально індивідуалізувати творчі можливості кожного студента у Вінницькому державному педагогічному університеті ім. Михайла Коцюбинського намагаються за допомогою варіативності змісту й методів навчання. Стало традиційним застосування технологій співробітництва, методу проєктів, мозкового штурму, ділових ігор тощо.

Готовність до організації і здійснення виховної діяльності вбачаємо у таких її складових:

- система знань, умінь і навичок з виховання школярів;
- мотиваційно-ціннісне ставлення до виховання;
- постійне самовдосконалення необхідних особистісних якостей та 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 і професійної поведінки.

Основними напрямками професійного вдосконалення педагогів вважаємо:

- систематичне вивчення кожного вихованця на всіх етапах його життя, усвідомлення необхідності постійного звернення до сучасного комплексу знань про людину, що складає основу розуміння дитини як істоти багатомірної, багатопланової, універсальної;
- формування готовності педагога сприймати дитину як самоцінність, як носія соціально-ціннісних відносин, як громадянина, як індивідуальність з неповторною своєрідністю рис і якостей, що вільно виявляє своє особистісне «Я»;
- оволодіння основами практичної і соціальної психології;
- формування постійної потреби в науковому осмисленні педагогічної реальності, яка вимагає пошуку нетрадиційних виховних технологій, готовності прийняти на себе відповідальність за педагогічне новаторство, прагнення до новизни;
- вивчення українських і міжнародних нормативно-правових актів з прав дітей, постанов і рішень з питань виховання;
- усвідомлення себе не тільки учителем-предметником, а й у першу чергу вихователем;
- створення в освітній установі атмосфери, в якій було б добре кожній дитині і дорослим (для цього необхідно створювати морально-правовий простір в навчально-виховній діяльності);
- володіння майстерністю психологічного впливу, уміння організовувати колектив вихованців, цікаву життєдіяльність дітей.

Ці якості педагог повинен здобути в процесі навчання у ВНЗ, а також шляхом самоосвіти. Про готовність учителя до виховної діяльності, свідчать певні його уміння. Розглянемо їх.

1. Прогностичні вміння. У цю групу входять уміння виділяти й точно формулювати конкретні виховні завдання в повсякденній педагогічній діяльності; формулювати ближні, далекі і проміжні цілі виховання; здійснювати поточне й перспективне планування виховної роботи; прогнозувати оптимальні шляхи розвитку і виховання школярів; проєктувати особистість школяра й реалізовувати індивідуальну програму його виховання; передбачати можливі труднощі й помилки виховання, моделювати ту або іншу ситуацію; прогнозувати результати виховної роботи, рівень вихованості особистості і колективу.

2. Організаторські вміння передбачають уміння здійснювати педагогічне керівництво виховною діяльністю; організовувати діяльність дітей, спрямовану на виконання поставлених завдань; забезпечувати виховний процес у цілому; володіти новими технологіями виховання; залучати до активної діяльності всіх дітей, заохочувати їхню творчість й ініціативу; організовувати власну поведінку, творчо й раціонально розподіляти свій час.

3. Комунікативні вміння полягають у вмінні спілкуватися з дітьми; знаходити спільну мову з окремими учнями; налагоджувати - педагогічно доцільні стосунки з учнями, їхніми батьками, колегами; співпрацювати з позашкільними установами; розвивати

внутрішньоклективні взаємини учнів, позицію співробітництва, готовність до спільного розв'язування реальних проблем; реалізовувати демократичний стиль спілкування; застосовувати різні види педагогічної техніки; керувати емоційною атмосферою колективу; формувати комунікативні уміння в учнів; розвивати позитивне сприйняття будь-якої дитини.

4. Уміння здійснювати творчу діяльність складається з таких умінь: по-своєму трансформувати виховні ідеї; обґрунтовувати рішення; формулювати проблеми й генерувати ідеї; застосовувати методику організації виховних заходів; володіти імпровізацією, театральною педагогікою, оригінальними прийомами і способами виховання, художньо-творчими здібностями; розвивати почуття нового, ефективно застосовувати досвід.

5. Уміння здійснювати індивідуальний підхід. Ця група умінь забезпечує систематичне вивчення індивідуальності школяра; розвиток позитивних індивідуальних особливостей; вибір та обґрунтування прийомів і методів взаємодії з диференційованою групою й окремими школярами; надання допомоги учням у корекції їхньої поведінки; аналіз досягнутих результатів через ведення діагностичної карти учня.

6. Уміння дослідницької діяльності являє собою вміння аналізувати виховні ситуації школи, знаходити теоретичне, науково-довідне розв'язання; обґрунтовувати проблему дослідження; користуватися психолого-педагогічною і методичною літературою, освітніми документами з метою відновлення виховного процесу; узагальнювати й переосмислювати досвід; аналізувати реальні соціальні явища і визначати їх значення для виховної діяльності; володіти методами наукового дослідження; проводити педагогічний експеримент, спрямований на з'ясування і коректування проблем виховання; визначати й аналізувати вихідний рівень розвитку та виховання особистості; діагностувати зміни в рівні розвитку і вихованості особистості; вивчати інтереси, можливості учнів, аналізувати мотиви їхніх вчинків та діяльності.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, сформулюємо основні завдання підготовки майбутнього вчителя до здійснення виховної діяльності:

- розвиток інтересу до виховної роботи, мотиваційно-ціннісного й емоційного ставлення;
- формування професійної установки на оволодіння комплексом виховних умінь та навичок;
- розвиток творчих здібностей;
- формування таких професійно-значущих якостей, як: висока цивільна активність і соціальна відповідальність, любов до дітей, духовна культура, бажання й уміння працювати разом з іншими, високий професіоналізм, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень, здатність до емпатії, рефлексії; креативність, емоційна врівноваженість, впевненість у собі, вміння створювати позитивні моменти для самовиховання учнів.

Література:

- 1.Кловак Г. Підготовка майбутніх учителів до науково-дослідної роботи у процесі вивчення педагогіки// Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2005. – Вип.19. – Ч.1. – С. 263-270.
- 2.Кудин В.А. Информатизация в жизни современного общества// Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2001. – №2(3). – С. 58-66.
- 3.Сисоєва С.О. Освіта і особистість у швидкозмінному світі// Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Збірник наукових праць/ За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. – Київ, 2003.– С. 39-51.
- 4.Таньшина А.В. Пошук ідеалу в сучасній українській школі// Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді): Збірник наукових праць. – К.: Педагогічна думка, 2000. – С. 286-289.

РОЗДІЛ 2

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

УДК 37.015.3

*М.Г. Адамовський, Л.В. Мельник
м. Львів, Україна*

АДАПТАЦІЙНИЙ КУРС ВИПУСКНИКА ЯК ЗАСІБ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ

Метою навчання студента у вищому навчальному закладі є його працевлаштування відповідно до запитів, потреб, рівня домагань та професійного і особистісного потенціалу кожного випускника.

Одержання випускником диплому про закінчену освіту – це, перш за все, зміна його соціального середовища (вчорашнє студентське змінюється на виробниче), соціального статусу (людина, яка жила за рахунок різного роду соціальних дотацій стає людиною, яка повинна сама себе забезпечувати, а то ще й свою сім'ю), провідних соціальних ролей (роль студента замінюється роллю молодого фахівця).

З переходом до ринкових умов господарювання студентська молодь втратила значну кількість соціальних і економічних прав і гарантій, в тому числі і права на гарантоване працевлаштування за фахом після закінчення навчання.

Якщо пощастить відразу влаштуватись на роботу (та ще й за фахом) – наступить період виробничої адаптації, який розтягується в більшості випадків на довгі шість-дванадцять місяців. Ринкова економіка ставить жорсткі вимоги до суб'єктів виробничої сфери, і вчорашній студент, потрапивши на роботу, часто перебуває в стані фрустрації.

Практика показує, що значна кількість випускників, які мають необхідні професійні знання та навички, психологічно не готові довести роботодавцю свою фахову готовність та переваги молодого фахівця.

Проблеми взаємовідносин навчальний заклад – роботодавець загальновідомі і зумовлені значною мірою чинним законодавством формування державного замовлення (його безадресність) та працевлаштування випускників (лібералізація у виборі скерування); низьким матеріальним становищем значної частини молоді, що не дає їй можливості поїхати на навчання та на роботу у віддалені від сім'ї міста (малі стипендії та низькі зарплати молодих фахівців).

У зв'язку з цим зростає значимість гуманізації вищої освіти як умови, що підвищує рівень соціальної захищеності випускників шляхом створення соціальних технологій формування адаптивних спроможностей випускників на сучасному ринку праці.

Випускник має бути не тільки професіоналом в конкретній сфері, до якої він готувався за спеціальністю, а й володіти знаннями норм управлінського спілкування та сучасних ефективних управлінських технологій. У структурі професійної діяльності майже кожного інженера істотне місце посідають управлінські функції, але відповідної психолого-педагогічної та управлінської підготовки під час фахового навчання студенти технічних спеціальностей, наприклад, одержують дуже мало.

Результати аналізу змісту і структури професійної діяльності сучасного фахівця та світових тенденцій її еволюції свідчать про збільшення частки в структурі його робочого часу, що витрачається на функцію ділового спілкування з колегами та про помітне посилення управлінської складової цієї діяльності.

Незважаючи на всезростаючі вимоги до професійної готовності випускника в умовах так званого інформаційного етапу розвитку суспільства, традиційно вища технічна освіта на заключній стадії навчання приділяє, в основному, увагу формуванню технологічних навичок і випускає з поля зору формування соціоінженерних вмінь, узагальнення та інтеграцію знань,

набутих раніше в процесі вивчення гуманітарного циклу, які в професійній діяльності відіграють значну роль. Тому виникла нагальна потреба впровадити в навчальний процес курс, який би підвищив конкурентоспроможність випускника на сучасному ринку праці завдяки соціальним умінням успішної поведінки, адекватній наявній ситуації, та активізації власних зусиль в пошуках свого місця в житті. Цей курс ми назвали «Адаптаційний курс випускника національного лісотехнічного університету України».

У процесі розробки курсу були враховані основні тенденції та принципи розвитку сучасної освіти: культуроцентризм, гуманізація та інформатизація; розвиток творчого мислення; врахування евристичної взаємодії багатоманітної, якісно різномірної інформації; розвиток дистанційної освіти; навчання протягом життя та вироблення у молоді вміння вчитися; міждисциплінарний зв'язок у науці та сучасних технологіях.

Концептуальні засади «Адаптаційного курсу випускника» базуються на особистісному, діяльнісному та цільовому підходах і враховують специфіку його майбутньої професійної діяльності. Особистісний підхід є визначальною світовою тенденцією розвитку освіти і спрямований на створення умов для всебічної реалізації творчого потенціалу людини. Діяльнісний підхід полягає в орієнтації студента у процесі засвоєння курсу на зміст майбутньої діяльності з урахуванням динаміки її можливих змін. Цільовий підхід використовується як механізм в процесі занять, що забезпечує суспільні вимоги до професіоналізму та особистісних якостей фахівця.

Формування змісту курсу базувалось на потребах особистості та вимогах професії і суспільства до суб'єкта професійної діяльності. Цей курс є заключним у формуванні соціоінженерних та управлінських умінь, які є невід'ємною складовою професійної діяльності випускника ВНЗ. Тому його зміст формувався на базі психологічного знання (теорії особистості та її структури), освітньо-кваліфікаційних характеристик (вимог щодо системи професійних вмінь та навичок, необхідних для виконання конкретних посадових функцій), соціології праці та управління (основи професіографії та управління), культурології (основи спілкування як інтеракція міжособистісного розуміння), соціології колективу (конфліктні ситуації та шляхи їх розв'язання), ділової української мови (основи ділового спілкування та оформлення документів щодо працевлаштування), конституційного та адміністративного права (основні положення законів та нормативно-правових актів, що регламентують політику зайнятості та працевлаштування молодих фахівців), інформатики та комп'ютерної техніки, комп'ютерних мереж і комунікацій (розробка Інтернет-сайту електронного підручника), орієнтації в медіа просторі; навичок користування друкованими, вербальними та інформаційними джерелами. Отже, «Адаптаційний курс випускника» – це міждисциплінарний курс, який формує нове знання на базі попередньо засвоєних знань гуманітарних дисциплін, інформатики та комп'ютерної техніки і дає змогу випробувати набуті знання в професійно-орієнтованому середовищі (в процесі професійного тренінгу).

Запропонований в «Адаптаційному курсі випускника» розділ знань, розроблений як навчальний модуль (НМ) і сконструйований в такий спосіб, що може бути використаний студентами різних форм навчання і корисним на будь-якій стадії навчання та життєдіяльності.

Зміст курсу (його методологічне, методичне та інформаційне забезпечення) розміщений на сайті університетської комп'ютерної мережі <http://forest.lviv.ua/graduate/vypusk.shtml>.

Розділ «Технологія пошуку роботи, самореклами, працевлаштування та виробничої адаптації» включає: основні засади пошуку роботи та працевлаштування; особливості працевлаштування в сучасних умовах; формулу успішності професійної діяльності, або, яку саме роботу слід шукати; пошук джерел вакансій; техніку телефонних дзвінків; складання резюме; написання листів та поради щодо відвідування роботодавців; співбесіду з роботодавцем; оформлення документів при прийомі на роботу; початок роботи; поради, як швидко адаптуватись; загальні практичні поради як знайти і не втратити роботу.

Технологія пошуку роботи, самореклами, працевлаштування та виробничої адаптації може бути корисною для кожної людини, яка потрапила на ринок праці і може бути використана в будь-якому навчальному закладі.

«Адаптаційний курс випускника» доцільно читати на стадії закінчення бакалаврату. Інформаційне, методичне та технічне забезпечення цього навчального курсу включає різні засоби навчання, в тому числі: друкований посібник та довідники, технічні засоби навчання (ТЗН) та засоби комунікації, які об'єднані в мережу відповідно до завдань навчання і складають навчально-методичний комплекс (НМК).

Серцевиною цього навчально-методичного комплексу є навчальний модуль (НМ), тобто навчальний посібник «Технологія пошуку роботи, самореклами, працевлаштування та виробничої адаптації», який містить необхідну інформацію для керування самостійною навчальною діяльністю студента.

За окремим алгоритмом побудований вступ, який спрямовує та скеровує роботу студента в процесі засвоєння того чи іншого розділу «Технології пошуку роботи, самореклами, працевлаштування та виробничої адаптації» та контролю рівня знань. Вступ містить відомості, покликані оптимізувати діяльність студентів з навчальною інформацією в комп'ютерній базі: від порад з навігації в змісті модуля до чітких рекомендацій, як ефективно з його допомогою освоїти навчальний модуль, а також адресу електронної пошти, на яку можна надсилати запитання, зауваження, ідеї та пропозиції щодо поліпшення роботи навчально-методичного комплексу.

Безпосередньо «Технологія», назвемо її академічний текст (АТ), є невід'ємною частиною навчального модуля, в ньому викладена необхідна інформація, котру має засвоїти студент. Слово «академічний» тут вживається «як такий, що має відношення до вищої освіти», «багаторазово випробуваний» та такий, що приводить до бажаного результату.

Академічний текст включає 12 чітко структурованих розділів: визначення мети на кожній стадії засвоєння курсу (кожного розділу); перелік завдань, які потрібно вирішити для досягнення поставленої мети; опис технологічних операцій; додатки (таблиці), що містять зразки основних документів; підбірка стандартизованих документів, необхідних для засвоєння і реалізації технології; контрольні завдання (або картки) з демонстрацією аргументованих способів практичних дій; резюме фрагментів навчального та інформаційного тексту.

Академічний текст включає елементи психолого-педагогічної підтримки студента, наприклад, акцентуація уваги на наявних знаннях та досвіді, результат некоректної дії та інші, які спрямовані на підтримку відчуття успішності його навчальної діяльності, впевненості у власному розвитку. Таку роль відіграють повтори, закріплення й узагальнення матеріалу, як фіксація в свідомості студента, що саме він засвоїв, до чого необхідно знову звернутись, наскільки він просунувся до мети курсу тощо. Дієвими в цьому плані є навчальні проміжні завдання, близькі до зарахункових, якими закінчується вивчення модуля.

Оригінальну, розроблену спеціально для випускників НЛТУ України, частину академічного тексту представляє розділ, в якому визначений перелік первинних посад фахівця з кожної спеціальності, перелік основних посадових функцій, типологізація та характеристика професійно-важливих якостей за провідним предметом (за методикою Клімова), вимогами професійного середовища (за методикою Голанда) та особливостями діяльності в процесі виконання посадових завдань (за методикою Кетелла).

Опрацювавши цей розділ, студент дізнається: на які посади може претендувати випускник; яке коло необхідної професійної компетентності фахівця на конкретній посаді; які професійно-важливі якості забезпечують успішність діяльності.

На основі поєднання всіх названих чинників розроблена «Формула успіху професійної діяльності» на кожен первинну посаду випускника НЛТУ України.

Символи (коди) «Формули» розшифровуються на комп'ютері автоматично. В процесі розшифровки «Формули» на моніторі висвітлиться професіограма на задану професію (посаду), що включає перелік основних посадових функцій і завдань (в термінах освітньо-кваліфікаційних характеристик), професійно-важливі якості, зумовлені провідним предметом праці на заданій посаді та типом професійного середовища, в якому відбувається діяльність, а також якості, зумовлені особливостями конкретних посадових завдань (інтерсоціальні, емоційно-вольові, інтелектуальні) та оптимальну структуру управлінських вмінь на заданій посаді.

Професіограма дає можливість випускникові: визначитись, які знання, набуті під час навчання, найбільш важливі в професійній діяльності; «приміряти» кожну посаду до себе, зробити «прикидку» своїх можливостей та якостей до вимог професії (за бажанням – можна пройти відповідне тестування); розробити індивідуальний план працевлаштування.

Інформація професіограми корисна для написання резюме та підготовки до співбесіди з роботодавцем.

Інформаційне забезпечення курсу складають довідники потенційних роботодавців, які складені за напрямками діяльності, формами власності, областями і містять адресу роботодавця, номер телефону, факсу, електронної пошти.

Навчальний модуль постійно вдосконалюється та модернізується відповідно до побажань та зауважень користувачів.

Вибір технології навчання зумовлюється особливостями навчального матеріалу. Розроблений навчальний модуль можна охарактеризувати як такий, що має: значний обсяг інформації, що складає систему знань, і в той самий час може використовуватись фрагментарно; кожний студент має фрагментарні знання з технології працевлаштування, тому слухачеві дуже важко зосередитися на суцільному потоці інформації, значна частина якої може бути відома; у багатьох студентів є свій стереотип вирішення проблеми працевлаштування, який не завжди конструктивний, тому необхідно зламати цей стереотип і розширити свободу дій, що практично неможливе в процесі традиційного викладу матеріалу; для практичного застосування знань з технології працевлаштування необхідно мати навички соціальної комунікації.

Тобто необхідно за короткий термін викликати у слухачів інтерес до відомої проблеми та сформувати вміння вирішення проблем, з якими зустрічається кожна людина в процесі життєдіяльності.

Враховуючи особливості навчального матеріалу та індивідуальний досвід кожного студента найбільш доцільно заняття з закріплення самостійно опрацьованого матеріалу навчального модуля проводити у формі «професійного тренінгу».

Використання тренінгів як форми проведення практичних занять з «Адаптаційного курсу випускника» базується на завданнях вищої школи, а саме: формуванні системи знань; формуванні професійних навичок.

Аналіз діяльності випускників з вищою освітою показує, що в їх професійній діяльності від 60 до 85% займає спілкування. Отже, для формування професійних навичок з працевлаштування та успішної виробничої адаптації необхідно оволодіти елементами спілкування. Враховуючи те, що: радикальні зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, потребують пошуку нових шляхів і форм роботи в галузі освіти: окрім надання базових знань, необхідно реалізувати іншу функцію освітньої діяльності, а саме, навчити людину вчитись впродовж життя, а самостійно засвоєні знання та інформацію використовувати в своїй діяльності; демократизація суспільства суттєво відбилась у сфері освіти на взаємовідносинах «викладач-студент» і вимагає суб'єкт-об'єктної єдності; розвиток сучасного суспільства супроводжується зростанням значущості інформаційної складової у всіх сферах життя, проникнення інформаційних ідей, засобів і технологій у виробництво, інфраструктуру, побут і суспільну психологію вимагають впровадження в навчальний процес новітніх інформаційних технологій, - **виникла необхідність перебудови навчального процесу та зміни ролі викладача як транслятора інформації.**

Вища школа покликана забезпечити такі умови, в яких було б можливим перетворення особистісно-суспільних цілей на дієвий внутрішній стимул професійного становлення майбутніх фахівців, розвитку і закріплення в них активної професійної позиції і творчого стилю діяльності.

Як свідчать спостереження й аналіз навчального процесу, основний недолік вищої школи криється не тільки в недооцінці освітнього процесу в розвитку особистості майбутнього спеціаліста, а й у недостатньому опрацюванні її методичних основ. Особистісна орієнтація навчального процесу не завжди чітка, оскільки не кожен викладач володіє методикою і технологією особистісно орієнтованої освіти. Тому практичні заняття з навчального модуля «Адаптаційний курс випускника» найбільш доцільно проводити у формі професійного тренінгу, в якому встановлюються суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і студентом та здійснюється перехід від вузьконавчальних завдань до завдань

цілісного професійного розвитку майбутнього спеціаліста, його активної професійної позиції і творчого стилю діяльності, «академічних» відносин викладача і студентів до педагогічної взаємодії, співпраці і співтворчості.

Враховуючи мету курсу та особливості навчального матеріалу, теоретичні питання подаються студентам для самостійного опрацювання, а рівень засвоєння перевіряється в процесі професійного тренінгу.

Метою тренінгу є підвищення компетентності в діловому спілкуванні та інформованості студента про ринок праці, що підвищить його конкурентоспроможність в процесі працевлаштування, можливість кар'єрного росту та стимулювання особистої ініціативи у випадку безробіття.

У процесі освоєння курсу студенти мають усвідомити: особливості працевлаштування в сучасних умовах; найбільш поширені уявлення щодо працевлаштування; роль особи у вирішенні питань щодо власного працевлаштування; безробіття як невід'ємну складову ринкової економіки.

Ця мета досягається за рахунок: активізації власних зусиль людини щодо пошуку роботи; набуття впевненості в особистих силах, подолання комунікативних та інших психологічних бар'єрів; оволодіння основними методами пошуку роботи; оволодіння навичками щодо написання резюме, листів до роботодавців, оголошень; набуття навичок взаємодії з роботодавцями та навичок активного слухання; вміння вести бесіду в напруженій проблемній ситуації; вміння встановлювати і налагоджувати контакти (вирівнювати емоційний настрій свій та партнера); формування та корекція самосвідомості; вміння користуватись мережними інформаційними ресурсами; вирішення вузьконавчальних завдань та завдань цілісного професійного розвитку майбутнього фахівця, вироблення його активної професійної позиції і творчого стилю діяльності; зміни «академічних» стосунків викладача і студентів до педагогічної взаємодії, співпраці й співтворчості.

Засобами тренінгу є: дискусії; рольові ігри; ділові ігри; психодрама; сухі та напівсухі вправи; комп'ютер, що має доступ до університетської електронної мережі та Інтернету; електронний варіант навчального модуля та його інформаційне забезпечення; засоби відео- та аудіозапису; зворотній зв'язок з групою.

Технологія вивчення курсу та контролю знань наведені у таблиці 1 «Технологія вивчення курсу» та у таблиці 2 «Оцінка контролю знань та умінь».

Таблиця 1

Технологія вивчення курсу

Перелік робіт	Кількість годин
1. На першому занятті викладач (тренер): – проводить тестування на предмет вивчення: – рівня професійної готовності; – потреби допомоги в працевлаштуванні; – рівня домагань; – основних вимог до майбутнього місця праці; – індивідуально-психологічних особливостей слухачів (можна використати матеріали досліджень в процесі вивчення психології та соціології).	2 години
2. На другому занятті викладач (тренер) на основі опрацьованих результатів тестування видає індивідуальні завдання та проводить пояснення правил та вимог до їх виконання.	2 години
Індивідуальне завдання (самостійна робота студента) включає: – самостійне вивчення технології пошуку роботи, самореклами, працевлаштування та успішної виробничої адаптації; – вибір бажаної професії (посади) з наведеного переліку в формулі успіху професійної діяльності з обґрунтуванням, чому ця посада є значимою, які професійно важливі якості необхідні для виконання посадових обов'язків та як ці вимоги співпадають з	7 годин
	2 години

власними індивідуально-психологічними якостями (за результатами тестування);	
– Вибір працедавця (на основі інформаційного банку);	2 години
обґрунтування критеріїв вибору.	
– Складання резюме.	2 години
– Написання листів до працедавців: презентаційних, листів-прохання та супровідних листів.	2 години
– Розсилання листів потенційним роботодавцям на 10 адрес.	1 година
– Опис проблемної ситуації, з якою можна зустрітись в процесі працевлаштування та виробничої адаптації. (ситуація повинна включати психологічну та виробничу характеристику учасників конфлікту. Ця ситуація буде розіграна в процесі тренінгу).	2 години
– Аналіз (письмово) заданої виробничої конфліктної ситуації та розробка конструктивних способів виходу з конфлікту (2 години).	2 години
3. Формування навиків соціальної комунікації в процесі соціально-психологічного професійного тренінгу.	12 годин протягом двох днів
Всього на тренінг відводиться	36 годин тобто 1 кредит

Таблиця 2

Оцінка контролю знань та умінь

№ з/п	Зміст критеріїв	Оцінка в балах
1.	Розуміння основних складових адекватного професійного вибору	10
2.	Оформлення документів з працевлаштування (резюме, листи до працедавців)	10
3.	Опис та розуміння проблемної ситуації в процесі працевлаштування	20
4.	Аналіз заданої конфліктної ситуації та розробка конструктивних виходів з конфлікту	10
5.	Рівень комунікативних умінь в процесі телефонної розмови з працедавцями	15
6.	Рівень комунікативних умінь в процесі рольових ігор (рівень оцінюється всіма учасниками тренінгу і виводиться як середньоарифметичне оцінок всіх учасників тренінгу – 50% та оцінки тренера – 50%)	20
7.	Адекватність оцінювання комунікативних умінь виконавців в процесі рольових ігор	15
	Всього	100

Висновки:

1. Навчально-методичний модуль «Адаптаційний курс випускника» є тим курсом, який узагальнює сенс, зміст та вимоги до професійно-важливих якостей майбутньої професії випускника і готує його до нової фази життєвого шляху – трудової діяльності.

2. Професійний тренінг як засіб засвоєння курсу відновлює, коректує та закріплює знання, вміння, навички, культуру функціонування та комунікації в соціальному середовищі, набуті в процесі вивчення гуманітарних дисциплін, формує життєві вміння: рішення проблем, спілкування, наполегливість, впевненість в собі, критичність мислення, уміння самоуправління та розвиток «Я-концепції».

3. Інтерактивність та інтернет-базовість як метод вивчення та засвоєння курсу дозволяє, не претендуючи на вичерпне охоплення проблематики, стати для випускника технологічною базою в подальшому оволодінні сучасними інформаційними ресурсами задля фахового кар'єрного росту та самореалізації.

4. У процесі засвоєння «Адаптаційного курсу випусника» шляхом навчально-методичних та психолого-педагогічних засобів проходить формування конкурентоспроможних на ринку праці професійних та особистісних якостей випусників вищого навчального закладу, які сприятимуть його раціональній зайнятості, успішній адаптації до трудової діяльності та будуть стимулювати особисту ініціативу у випадку безробіття.

5. За рахунок активізації власних зусиль щодо пошуку роботи, що передбачається курсом, випусник робить свій вибір у працевлаштуванні, що значно підвищує саме його рівень відповідальності в процесі професійної адаптації та кар'єрного росту.

The necessity of The Graduate Adaptation Course development and application to the studies process has been proved. The distinguishing features of the course organization, the criteria for selection of the forms and methods for the basic material presentation and the course learning and its knowledge testing technology have been taken into consideration.

УДК 371:377.147.1:658.311.03

*О.В. Аніщенко
м. Київ, Україна*

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ НАУКОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАЦІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Актуальним завданням сучасних освітніх інституцій є збереження та зміцнення фізичного, психічного, соціального, духовного здоров'я учнівської молоді. Дослідження науковців, педагогів-практиків свідчать про поширення гіподинамії, дидактогенії, перевантажень. Вони констатують зниження працездатності, зростання захворюваності серед учнівської молоді. В зв'язку з цим особливої значимості набувають заходи, спрямовані на забезпечення ефективної діяльності учнів та педагогів, підвищення якості навчання й виховання на основі здоров'язберігаючих технологій, оптимізацію рухової активності, гармонійного розвитку учнів за умови раціонального використання часу, трудових та інших ресурсів, збереження високої працездатності та зміцнення здоров'я всіх членів педагогічних колективів.

Наведені вище заходи складають коло завдань наукової організації праці (НОП). На наш погляд, у контексті порушеної проблеми особливої уваги заслуговує історичний досвід організації фізичного виховання у загальноосвітніх та ремісничих навчальних закладах.

Концептуальні основи фізичного виховання викладено практично в усіх вітчизняних навчальних посібниках з педагогіки (І. Дичківська, І. Зайченко, Н. Мойсеюк, Е. Федорчук, М. Фіцула, П. Щербань та ін.). Організація фізичного виховання науковцями розглядається також у контексті формування здорового способу життя (В. Кузьменко, С. Лапаєнко та ін.). Особливості фізичного виховання за часів козаччини висвітлено у публікаціях М. Стельмаховича. Проте фізичне виховання учнів у загальноосвітніх та професійних закладах окресленого періоду як історико-педагогічна проблема науковцями не досліджувалася.

Мета статті – проаналізувати особливості фізичного виховання учнів у загальноосвітніх та ремісничих закладах (на прикладі запровадження у навчально-виховний процес фізичних вправ, залучення рухливих ігор) 1875-1919 р.; проаналізувати особливості організації рухової активності учнів досліджуваних інституцій у контексті завдань НОП.

Передусім зазначимо, що в досліджуваній період поняття «фізичне виховання» тлумачилося широко. Так, у «Довідковій книзі для шкільних лікарів» А. Нікітіна (1909 р.) у розділі «Про фізичне виховання» йдеться про організацію щотижневого та канікулярного відпочинку учнівської молоді, а також діяльність лікарів, правильну, гігієнічно обґрунтовану організацію педагогічного процесу, виконання домашніх завдань, харчування у закладах освіти, добір та виконання фізичних вправ, організацію ігрової діяльності тощо [9, с. 64-73]. На думку автора, основними завданнями фізичних вправ, ігор є «підтримка достатнього запасу енергії у нервово-м'язовій системі, привчання до витривалості, вироблення стрункості, легкості та витонченості усіх рухів, винахідливості та розумної упевненості в собі».

Розкриваючи зміст даного дослідження, вважаємо за доцільне наголосити на важливості ідей педагога, лікаря П. Лесгафта щодо взаємозв'язку розумового та фізичного виховання. Він створив оригінальну систему фізичного виховання, що ґрунтувалася на досягненнях психології, анатомії, фізіології. П. Лесгафт вважав, що виконання фізичних вправ, оволодіння загальними способами рухових дій у різних умовах має бути усвідомленим [7, с.4]. Ним було обґрунтовано взаємозв'язок фізичного виховання з розумовим, моральним, естетичним і трудовим; роль лікаря й педагога у фізичному вихованні; роль рухливих ігор у фізичному вихованні та ін. [5, с.95]. П. Лесгафт систематизував фізичні вправи відповідно до вікових особливостей дітей й висловлювався за необхідність рівномірного гармонійного розвитку розумових і фізичних сил учнів. На його думку, «у школі вчать не лише працювати, а ще й найприємнішим способом розпоряджатися своїм вільним часом...» [7, с.14].

Значну увагу П. Лесгафт приділяв віковим, індивідуальним, статевим особливостям фізичного розвитку особистості й наголошував, що природа дитини вимагає чергування різних видів занять, що актуалізує необхідність урівноважувати розумову та фізичну працю. Учений і педагог підкреслював, що в дитини необхідно виробити прагнення до активної діяльності, яка сприяє здійсненню роботи за найменших витрат сил і часу.

Корифей російської медицини, гігієніст, педагог Ф. Ерісман у доповіді «Гігієнічні вимоги до розкладу уроків», виголошеній у червні 1900 р. у Цюриху на першому річному зібранні швейцарського товариства шкільної гігієни зазначав, що «фізичне виховання молоді є таким самим завданням школи, як і розумове й має бути так само добре організоване, як і розумове виховання» [16, с.232]. Учений був переконаний, що «час, педагогічні сили та зручності мають бути запропоновані дітям для фізичних вправ так само, як і для розумового розвитку».

Відомий лікар О. Віреніус зауважував, що «тілесні вправи» та ігри реалізують не лише санітарні цілі (зміцнення здоров'я), а ще й педагогічні («виховання любові до тверезих, морально орієнтованих розваг») [1, с.97]. На його думку, здійснення енергійних рухів на свіжому повітрі «складає першочергову гігієнічну вимогу».

Зазначимо, що у навчальних закладах досліджуваного періоду надзвичайно поширеною була гімнастика. Вона складає основу фізкультурної діяльності, серед переваг якої можна виокремити різноманітність та багатство вправ, широкі можливості індивідуального вибору та «дозування» [3, с.318]. Так, 1875 р. вийшли з друку методичні рекомендації щодо проведення гімнастики у загальноосвітніх закладах та учительських семінаріях [15]. Автор цієї ілюстрованої праці К. Шмідт – інспектор гімнастики при Санкт-Петербурзькій раді дитячих притулків, наголошував, що систематичні гімнастичні вправи мають сприяти «всебічному, правильному та рівномірному розвитку тіла» [15, с.XI]. Він застерігав від надмірного захоплення вправами для тренування одних і тих самих частин тіла, щоб вони не розвивалися «в ущерб» іншим. Автор розробив окремі вправи для тренування рук, ніг, шийних м'язів та ін.

К. Шмідт виклав правила успішного проведення занять, радив запроваджувати гімнастичні вправи тривалістю не більше години або зранку (у зимовий час), або і зранку, і ввечері (у теплі пори року) не раніше, ніж за 1,5 год. після прийому їжі. Характер занять мав бути невимушеним, «і певною мірою вільним», але водночас учитель не повинен був дозволяти «ніяких вільностей, що обумовлюють порушення порядку та послідовності – обов'язкових умов для занять гімнастикою».

У цитованому посібнику наголошувалося на тому, що заняття гімнастикою завжди супроводжуються більшим або меншим ступенем утомлюваності, й мають чергуватися з «частим, проте коротким» відпочинком – «природною потребою людського організму». На думку К. Шмідта, учитель гімнастики мав знати ознаки перевтоми учнів та відрізняти їх від звичайних лінощів. Серед умов успішного проведення занять з гімнастики автор називав різноманітність форм проведення та їх «веселий характер», виконання педагогом прикладів вправ та виправлення ним помилок у виконаних учнями вправах, уважність та старанність учнів (вважав, що дівчата потребують більшої уваги педагога), знання учителем своєї справи та його вміння спілкуватися з дітьми, використання музичного супроводу, співу [15, с.XIII, 56]. Якщо у навчальному закладі освіти здобували представники обох статей, то автор наполягав на запровадженні як спільних, так і окремих для хлопців і дівчат гімнастичних

вправ. На час проведення «хлопчачих» вправ дівчата відпочивали і навпаки.

Незважаючи на наявність значної кількості ґрунтовних праць з проблем фізичного виховання, не всі освітні інституції належну увагу приділяли запровадженню фізичних вправ (див. табл. 1). Так, у звіті про діяльність Ровенського реального училища (1909 р.) зазначалося, що гімнастика в училищі не викладалася й таку ситуацію обґрунтовували відсутністю гімнастичного залу [20, арк. 461]. Це училище розташовувалося поблизу парку, що уможливлювало прогулянки учнів на свіжому повітрі під час перерв [19, арк. 631 зв.]. Станом на 1908 р. у Київському другому реальному училищі також не було «приміщення для гімнастичних занять», а розміри подвір'я мало задовольняли можливості рухатися учням на свіжому повітрі під час перерви [19, арк. 628 зв.].

Аналіз звітів про діяльність Новозибковського та Хорольського реальних училищ свідчить, що у цих закладах гімнастика викладалася як необов'язковий предмет на великій перерві в актовому залі (у теплі пори року) та на подвір'ї (Новозибковське училище), на уроках у підготовчому, 1-3 кл. у приміщенні рекреаційного залу (взимку), на подвір'ї училища (влітку) (Хорольське училище) [20, арк. 335, 682].

Таблиця 1

**Викладання гімнастики у загальноосвітніх та ремісничих закладах
(1900-1909 рр.)**

Назва навчального закладу, рік фіксації показників	Викладання гімнастики	Обладнання приміщень для занять	Джерело
Хорольське реальне училище (1909 р.)	Як необов'язковий предмет	Відсутнє	[20, арк. 335]
Ровенське реальне училище (1909 р.)	Не викладалася	Гімнастичний клас відсутній	[20, арк. 461]
Полтавське Олександрівське реальне училище (1909 р.)	Як необов'язковий предмет (по 3 півгодинних уроки на тиждень)	«Розширений новими апаратами гімнастичний майданчик на училищному подвір'ї»	[20, арк. 553 зв., 592 зв.]
Чорнобильська нижча реміснича школа (1909 р.)	Не викладалася	Відсутнє	[20, арк. 26]
Кременчуцьке Олександрівське реальне училище (1909 р.)	Як необов'язковий предмет	Відсутнє	[20, арк. 682]
Реміснича школа Київського Благодійного товариства (1900 р.)	Щоденно 8 ⁰⁰ - 8 ¹⁵⁽²⁰⁾	Наявність різноманітних «гімнастичних снарядів»	[6, с. 48]
Остерська нижча реміснича школа (1908 р.)	Не викладалася	Відсутнє	[19, арк. 39]
Харківська школа Товариства трудящих жінок із спільним навчанням дівчат і хлопців (1908-1909 р.)	Викладалася в усіх класах 3 рази на тиждень по 30 хв	Дані відсутні	[2, с. 44]

Байдужість до повноцінного фізичного розвитку учнів була властива адміністрації ряду професійних закладів освіти. Так, у Чорнобильській нижчій ремісничій школі вважали, що «учні не потребують фізичних вправ, оскільки під час роботи у майстернях вони й так достатньо розвиваються» [20, арк. 26]. Проаналізований нами звіт Остерської нижчої ремісничої школи (1908 р.) свідчить, що «ніяких особливих пристосувань для фізичних вправ, крім наявних гігантських ... «шагов», школа не має, тому що праця учнів з ремесла, котре вивчається, дає й без того достатній фізичний розвиток» [19, арк. 33].

У лютому 1916 р. у м. Вінниці відбулася нарада інспекторів народних училищ Подільської губернії. Протокол наради (а саме розділ «Фізичне виховання, гімнастика, прогулянки, екскурсії, співи, музика») містить інформацію про те, що у початкових училищах «справу фізичного виховання організовано дуже слабо», учні ослаблені, кволі, що відбивається

«навіть на успішності їхніх навчальних занять» [17, арк. 35]. Учасники наради висловилися за обов'язкове запровадження у народних училищах «гімнастики різних видів, з рухливими іграми», організацію у містах майданчиків для ігор та гімнастики, гуртків фізичного виховання [17, арк. 36]. Також присутні визнали бажаним організовувати «особливих подорожуючих інструкторів з керівництва навчання гімнастики у початкових училищах».

Слід наголосити, що позитивне ставлення до фізичного виховання учнів спостерігалось у Ремісничій школі Київського Благодійного товариства (див. табл. 1). Тут гімнастика проводилася на подвір'ї щоденно «за особливим розкладом» з 8⁰⁰ до 8¹⁵⁽²⁰⁾. Для успішного проведення занять у розпорядженні школи були «сходи з нахилом», паралельні бруси, горизонтальна колода, канати, шести, трамплін та «парусиновий мішок, наповнений соломкою» для стрибків [6, с. 48].

Липень 1907 р. ознаменувався важливою подією – міністр народної освіти схвалив інструкцію про дотримання санітарних вимог при складанні проектів будівель середніх навчальних закладів МНО. У цьому документі зокрема зазначалося, що при освітньому закладі має бути просторий двір з майданчиком для ігор та гімнастики [14, с. 1]. На кожного учня мало припадати не менше 1,5 квадратних сажні площі. Бажаним визнавалося «облаштування навісів для прогулянок та відпочинку у дощову погоду». Оптимальні розміри гімнастичного залу мали співвідноситися як 10x4x2,5 саж. [14, с. 6].

Фізичні вправи були обов'язковою складовою діяльності чоловічих гімназій. Так, у I Московській чоловічій гімназії у березні 1907 р. було одержано «предписание» попечителя Московського навчального округу про неухильне виконання циркуляру МНО щодо «порядку включення до розкладу уроків занять фізичними вправами» [23, арк. 1]. Вихованці гімназій також опановували „деякі вправи військової гімнастики”, фехтування, катання на ковзанах і лижах, плавання та греблю, катання на велосипедах [9, с. 66-67].

Наприкінці XIX – початку XX ст. в Україні широкого поширення набули жіночі гімназії. Вони давали загальну середню освіту, а також право здійснювати педагогічну діяльність (за певних умов). У навчально-виховному процесі цих закладів значне місце посідали ігрові програми, різноманітні фізичні вправи. Проілюструємо вище зазначене на відповідних програмах жіночих гімназій Відомства установ Імператриці Марії (ВУІМ), виданих у 1913 р.

У досліджуваній період наголошувалося на необхідності викладання гімнастики у закладах жіночої освіти. На думку О. Михайлової, «гімнастикою є робота, яка потребує відпочинку» [8]. Авторка зазначала, що вчительки гімнастики повинні мати ґрунтовні знання з анатомії та фізіології. Також вона наполягала на важливості медичного нагляду за ученицями під час занять з гімнастики, аргументовано виступала проти корсетів та взуття на високих підборах.

При розробці програм фізичних вправ враховувалися індивідуальні, вікові особливості вихованок. Так, гімназистки *молодшого віку* (підготовчий, 6-7 класи) вивчали „шведську систему: порядкові вправи, вільні рухи, марш, «бега». Також рекомендувалося здійснювати рухи під музику, грати у прості ігри та опановувати «школу м'яча» [12, с. 83]. Із рухливих ігор пропонувалися зокрема такі: «пустое место», «кошки и мышки», «горелки простые и парой», «соседи», «железная дорога или поезд», «волк и овцы», «Фока (семь сыновей)», «игра в большой легкий красный мяч: отбивание мяча в кругу: в пол и вверх», «игра с маленьким красным мячом: пятнашки с мячом», «игра с маленьким черным мячом: хозяин и помощник», «гонка большого обруча с палкой», «игра в серсо», різні види стрибків та ін.

Гімназистки *«середнього віку»* (5-4 класи) під музичний супровід виконували вправи з «простими легкими гімнастичними палицями», з гилями вагою 0,5-2 фунти, вправи на рівновагу, «марші», стрибки. Восени та взимку вихованкам гімназій пропонувалися «ігри більш складні та переважно партійні» (тобто по парах – О.А.) (наприклад, «китайские пятнашки», «пятнашки с маленьким красным мячом», «лишний», «рыбаки и сеть», «волк и овцы», «день и ночь», «вызов», «бар», «эстафетный бег», «большой и малый мяч», «гонка без мячей», «простая большая лапта». З огляду на те, що наші сучасниці долають стереотипи та опановують так звані «чоловічі види спорту», наукову цінність має інформація про те, що майже 100 років тому гімназистки навчалися грати у «лаун-теніс, волан, крокет». Серед ігор для дівчат *старшого віку* (3-1 класи) особливе місце посідали «лаун-теніс, ... rai ket boll, football, хоккей» [12, с. 84].

Слід додати, що взимку гімназистки каталися на ковзанах, а також з гір (на спортивному майданчику), «ходили на лижах у саду», а також набували трудових навичок, працюючи з лопатою (очищення снігу, будівництво снігових фортець).

На гімнастику й танці у Маріїнських гімназіях планувалося 5 годин на тиждень [12, с. 57]. Такі заняття сприяли загальному фізичному розвитку учениць, зміцненню здоров'я та загартуванню організму, підвищенню працездатності, формуванню та вдосконаленню рухових навичок і вмінь, плеканню звички та стійкого інтересу до систематичних занять фізичними вправами. Ігри задовольняли природний потяг дівчат до рухової активності, були одним із засобів розумового, естетичного, морального та фізичного виховання. На думку П. Лесгафта, ігри також «відволікають дітей від тривалого розумового напруження в школах» [7, с. 14].

Використання різноманітних форм і засобів фізичного виховання у жіночих гімназіях ВУІМ обумовило обґрунтування «Плану організації рухливих ігор на відкритому повітрі» [12, с. 83]. У ньому зазначалося, що при кожному закладі мають функціонувати 2 спортивні майданчики: великий (для складних і простих ігор) і малий (для гри у лаун-теніс). Взимку обидва (або один великий) перетворювалися на ковзанку. Розмір великого майданчика становив 600-1800 квадратних сажнів, малого – 70-72. На кожному вихованку молодшого віку передбачалося по 4 квадратних сажні, старшого віку – по 9. Для англійської гри у «ножний м'яч» влаштовувалися майданчики розміром 1800 квадратних сажнів. Спортивні майданчики мали бути рівними, з «легким нахилом» для стоку дощової води; оснащені ліхтарями; забезпечені водопостачанням (влітку – для поливу, взимку – для влаштування ковзанки). З метою захисту майданчиків від сонця й вітру навкруги висаджували дерева. Навколо майданчиків рекомендувалося будувати «навіси, альтанки або криті галереї». Спортивний інвентар мав зберігатися у приміщенні.

Зрозуміло, що розумне використання різних форм, методів і засобів для реалізації хореографічних, ігрових і гімнастичних програм у поєднанні з науково обґрунтованим обладнанням забезпечували ефективність гармонійного розвитку гімназисток. Незважаючи на те, що у суспільстві XIX – початку XX ст. панували думки про небажаність всебічного розвитку жінок, організація зокрема їхнього фізичного виховання сприяла формуванню фізично досконалої, працелюбної, естетично розвиненої повноцінної жіночої особистості.

Керівництво заняттями ігровими, а також з гімнастики покладалося на викладачок / викладачів гімнастики, лікувальної гімнастики [21, арк. 1-3; 22, арк. 1-6], які здобували освіту на спеціальних курсах. Наприклад, у 1915 р. при Управлінні Київським навчальним округом зокрема функціонували 2-місячні курси з підготовки вчителів і вчительок гімнастики для середніх навчальних закладів [11, с. 25, 28; 19, арк. 264]. На випускних іспитах слухачі демонстрували знання з методики фізичного виховання, педагогіки, психології, анатомії, фізіології, гігієни та надання першої медичної допомоги, а також уміння й навички з сокольської та шведської гімнастики, хореографії.

У 1918 р. набуло чинності «Положення про Єдину трудову школу РСФРР» [4], а згодом і «Положення про Єдину трудову школу УСРР» [4, с. 18]. Серед викладених у «Положенні ...» питань були й присвячені фізичному розвитку учнів. Зокрема наголошувалося, що «трудового начала школи недостатньо для фізичного розвитку дітей», «масова ритмічна гімнастика, індивідуальний розвиток мускулатури під наглядом лікаря, гра, що постійно переходить у серйозний спорт, позбавлений... нездорового духу змагань» сприятимуть формуванню фізичної досконалості учнів [10, с. 11].

Проблеми фізичної культури учнів обговорювалися й на Першому Всеросійському з'їзді зі шкільної санітарії (1919 р.). Так, з'їзд зокрема ухвалив рішення про доцільність організації рад фізичної культури, у складі яких мали бути представники шкільно-санітарного підвідділу, відділу народної освіти, соціального забезпечення, профспілок, спортивних і гімнастичних організацій, пролеткульту та відділу праці [13, с. 8].

Отже, після 1918 р. намітилася тенденція щодо централізованого розв'язання проблем фізичного виховання на державному рівні.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що за показником упровадження фізичних вправ та рухливих ігор досліджувані інституції умовно можна об'єднати у три групи: 1) ті, в яких організація повноцінного фізичного розвитку вихованців ігнорувалася; 2)

ті, в яких фізичне виховання здійснювалося ситуативно / епізодично; 3) навчальні заклади, в яких реалізовувалася виважена, науково обґрунтована система організації рухової активності учнівської молоді. Для навчальних закладів переважно третього типу були характерні: облаштування гімнастичних майданчиків та відповідних приміщень, рухливі перерви (сприяли розвитку фізичної активності учнів, збереженню їхнього психічного здоров'я, профілактиці розумової перевтоми), різноманітність вправ, часова регламентованість занять, використання музичного супроводу під час занять, дотримання гігієнічних та інших вимог. Фізичне виховання здійснювалося на принципах відповідності педагогічного впливу віковим особливостям, системного чергування навантажень та їх поступового збільшення.

Враховуючи те, що з 11-12 років моторні можливості хлопців і дівчат починають розрізнятися, у навчально-виховному процесі варто передбачати як спільні, так і роздільні ігри та вправи. Це явище спостерігалось в окремих досліджуваних нами освітніх інституціях.

Таким чином, у контексті завдань наукової організації праці ряд навчальних закладів (переважно загальноосвітніх) шляхом упровадження фізичних вправ та ігрової діяльності (й відповідно, активізації фізичної активності) сприяли поліпшенню розумової діяльності, розвитку моторних здібностей вихованців, підвищенню загального рівня здоров'я, формуванню установок на здоровий спосіб життя, розвитку навичок саморегуляції й соціально-психологічної адаптації учнів та ін.

Подальших наукових досліджень потребує проблема формування здорового способу життя у вітчизняній, зарубіжній педагогічній науці та практиці досліджуваного періоду.

Література:

1. Вирениус А.О. Труд с точки зрения санитарной и этической. – СПб.: Гос. типография, 1904. – 112 с.
2. Второй год жизни Совместной школы Общества трудящихся женщин. 1908-1909 уч. год. – Х.: Тип. и Лит. Н.В. Петрова, 1910. – 59 с.
3. Дыхан Л.Б., Кукушкин В.С., Трушкин А.Г. Педагогическая валеология: Учеб. пособие. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н / Д: ИЦ «МарТ», 2005. – 528 с.
4. Единая Трудовая Школа. Положение о Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. – М.: Изд. ВЦИК, 1918. – 24 с.
5. Зайцева Н.В. П.Ф. Лесгафт о взаимосвязи умственного и физического воспитания// Педагогика. – 2006. – №1. – С. 94-96.
6. Инструкция Ремесленной школе Киевского Благотворительного Общества. – К.: Тип. С.В.Кульженко, 1900. – 81 с.
7. Лесгафт П. О задачах физического воспитания. – СПб.: Тип. Дома Призрения Малолетних Бедных, 1887. – 16 с.
8. Михайлова Е.А. О значении физических упражнений для женских учебных заведений// Вестник Воспитания. – 1890. – №VI. – С. 60-75.
9. Никитин А.Ф. Справочная книга для школьных врачей/ Предисловие Заведывающего Врачебно-санитарной частью МНП проф. Г.В. Хлопина. – СПб.: Изд. К.Л. Риккера, 1909. – 284 с.
10. Основные принципы Единой Трудовой Школы. – Х.: Тип. «Ренесанс», 1919. – 19 с.
11. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии учебных заведений и учреждений округа за 1915 год. – К., 1916.
12. Португалов А.В. Толковые программы и правила женских гимназий Министерства Народного Просвещения и Ведомства Учреждений Императрицы Марии. Изд. 3-е, дополн. и исправл. – К.: Изд. И.И. Самоненко, 1913. – 88 с.
13. Постановления I-го Всероссийского Съезда по школьной санитарии. – К.: Изд. Редакционного Отдела Наркомздрава, 1919. – 24 с.
14. Руководство по исполнению санитарных требований при составлении проектов на устройство зданий средних учебных заведений Министерства Народного Просвещения. – К.: Русская Печатня, б. г. – 7 с.
15. Шмидт К.А. Руководство гимнастики для сельских и народных школ, учительских семинарий. – СПб.: Тип. В. Демакова, 1875. – 66 с.
16. Эрисман Ф. Избранные произведения/ Ред. кол. И.А. Арнольди, А.З. Белоусов и др. В 2-х т. – М.: Медгиз, 1959. – Т. 1. – 390 с.
17. Державний архів Вінницької обл. у м. Вінниці. – Ф. 54, оп. 14, спр. 1, арк. 1-30.
18. Центральний державний історичний архів у м. Києві (далі – ЦДІА у м. Києві). – Ф. 707, оп. 229, спр. 2 а, арк. 264.
19. ЦДІА у м. Києві, ф. 707, оп. 250, спр. 33, арк. 39.
20. ЦДІА у м. Києві, ф. 707, оп. 253, спр. 42 а, арк. 1-948.
21. Центральний історичний архів м. Москви (далі – ЦІАМ). – Ф. 215, оп. 1, спр. 74, арк. 1-3.

22. ЦІАМ. – Ф. 371, оп. 1, спр. 533, арк. 1-6.

23. ЦІАМ. – Ф. 371, оп. 1, спр. 722, арк. 1.

On the basis of retrospective analysis of the archived and literary sources the features of organization of physical education of studying in general and professional educational establishments are lighted up. Physical education is examined as making scientific labour management.

УДК 371.113

*В.Г. Базелюк
м. Київ, Україна*

ПІДГОТОВКА КЕРІВНИКІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ФУНКЦІЇ В УПРАВЛІННІ ШКОЛОЮ

В умовах стрімких перетворень, що відбуваються нині в Україні, орієнтації економіки, освіти і науки на цінності світової спільноти, управління загальноосвітнім навчальним закладом стає все складнішим і неоднозначним. Тому перед керівником загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) виникає низка проблем для розв'язання яких недостатньо лише знань з педагогіки, психології, етики, освітнього менеджменту і соціології. Йому вкрай необхідні знання і уміння здійснювати науковий пошук. Альтернативою традиційному управлінню є дослідницький підхід, який, на думку Т.І. Шамової, забезпечує об'єктивність управлінської інформації, створює передумови для виявлення справжніх причин явищ і процесів шкільного життя, забезпечує системність управлінських впливів. Отже, дослідницька діяльність стає надзвичайно важливою складовою управлінської діяльності, тому підготовка сучасного керівника ЗНЗ повинна забезпечити формування нового типа мислення, професійної компетентності, творчої дослідницької позиції.

У зв'язку з цим завдання обґрунтування і практичну реалізацію моделі навчання керівників ЗНЗ, спрямовану на формування дослідницьких умінь, як необхідної основи управлінської діяльності слід вважати надзвичайно актуальним і своєчасним, а у професійній підготовці важливо передбачити оволодіння механізмом педагогічної діагностики. Йдеться, насамперед, про озброєння керівників, які підвищують кваліфікацію в системі післядипломної педагогічної освіти знаннями й уміннями виконання наукових досліджень, оволодіння ними соціологічними і психологічними методами пізнання, вмілого використання досягнень науки і передового педагогічного досвіду.

Важливість і необхідність посилення дослідницької роботи тих, хто навчається, підкреслюється в багатьох звітних документах ЮНЕСКО, наукових доповідях учасників міжнародних конференцій, роботах вітчизняних теоретиків і практиків освіти. Так, в доповіді Ж. Делора – директора Інституту освіти ЮНЕСКО, - ще у 1989 році наголошувалося, що розвиток навичок дослідження, вмінь самостійно ставити і розв'язувати дослідницькі завдання є одним з пріоритетних напрямів сучасної вищої освіти.

У роботах вітчизняних і зарубіжних учених (В.І. Гінецінський, В.І. Журавльов, М.Г. Ярошевський та ін.) підкреслюється, що навчально-дослідницька робота є дієвим засобом особистісного розвитку, який безпосередньо відображає глобальну мету сучасної вітчизняної освіти задекларовану в Законі України «Про освіту». Розвиток особистості шляхом включення у дослідницьку діяльність реалізує принцип гуманізації, згідно з яким, завдання інтелектуального і власне особистісного розвитку людини (у таких проявах, як творчість, самостійність, відповідальність і т.ін.), її духовне зростання мають стати провідними у навчанні.

Таким чином, є всі підстави розглядати дослідницьку діяльність керівників під час навчання в системі післядипломної педагогічної освіти як таку сферу, що найбільшою мірою сприяє розвитку творчих сил, дає можливість вибору власного освітнього шляху і найкращим чином сприяє становленню їхньої індивідуальності. Очевидно, що для здійснення такої діяльності потрібні керівники, які володіють особливими професійними і

особистими якостями. На жаль, до недавнього часу в системі післядипломної педагогічної освіти, ще не було відпрацьованої системи підготовки таких кадрів і нині час система знаходиться у стадії розвитку.

Важливість процесу підвищення професіоналізму та компетентності керівників шкіл акцентовано у наукових працях В.І. Бондаря, Л.І. Даниленко, В.В. Дивака, О.І. Зайченко, Г.В. Єльнікової, І.П. Жерносека, О.Л. Ануфрієвої, Л.М. Калініної, М.Ю. Красовицького, В.І. Маслова, Н.М. Островерхової, В.В. Олійника, В.І. Пуцова, Г.В. Федорова, П.В. Худоминського, В.В. Шаркунової та ін.

Загалом можна зазначити, що їх зміст віддзеркалює тенденції гуманізації та демократизації освіти, висвітлює проблеми громадсько-державного управління, розглядається менеджмент освітніх організацій, особливості взаємодії керівників і персоналу освітніх організацій, організаційно-економічні та психолого-педагогічні умови підвищення ефективності діяльності освітніх організацій, оновлення функцій внутрішньошкільного контролю. Проте питання підготовки керівників ЗНЗ до дослідницької діяльності не висвітлено.

Таким чином, можна констатувати наявність протиріччя між необхідністю оволодіння керівниками дослідницькими вміннями та відсутністю навчально-програмної бази і спеціальних науково-методичних досліджень, присвячених підготовці керівників до такої діяльності в умовах системи післядипломної педагогічної освіти. Тому створення і реалізація такої програми стали полем нового експерименту і розробки організаційно-педагогічних і науково-методичних умов підготовки керівників як фахівців-дослідників системи загальної середньої освіти.

Аналіз досліджень, пов'язаних з проблемами підготовки керівника до управлінської діяльності, психології і технології управління школою, гуманістичної педагогіки (Д.Б. Богоявленська, Л.С. Виготський, Г.В. Єльнікова, Л.І. Даниленко, Л.М. Карамушка, Л.М. Калініна, В.І. Маслов, А. Маслоу, В.К. Мельник, Я.Х. Пономарьов, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн, Т.М. Сорочан, Т.І. Шамова, та ін.) дозволяє визначити концептуальний підхід до підготовки керівників ЗНЗ як моделі цілісного розвитку особистості.

Основна ідея, що закладена в концепції даної моделі, є підготовка керівника до дослідницької діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти, формування дослідницьких умінь, розкриття його творчого потенціалу.

Абсолютно очевидно, що введення нового курсу вимагає розробки і нової технології підготовки кадрів з урахуванням формування дослідницьких умінь в тісній інтеграції і на основі глибоких психолого-педагогічних і гуманітарних знань. Це можливе лише тоді, коли весь освітній процес професійного становлення фахівця з самого початку навчання будується на основі активного включення особи в педагогічну і різноманітну практичну дослідницьку діяльність, що припускає формування різнопланових професійних умінь, серед яких дослідницькі вміння займають особливе місце, оскільки керівник має не тільки управляти школою - він повинен досліджувати, виступати для педагогів і учнів одночасно і вчителем, і вченим. Уміння керівника - займати ці дві позиції, на нашу думку, сприятиме його професійному зростанню, з одного боку, а з іншого, – дозволить йому відчувати “пульс” сучасної педагогіки, постійно випробовувати на міцність і точність досягнення психолого-педагогічної науки.

Цілком зрозуміло, що дослідницькі вміння не формуються відразу. Їх становлення як елемент формування культури професійного мислення, має відбуватися одночасно і нерозривно з процесом особистісно-професійного розвитку.

У нашому розумінні, культура мислення сучасного керівника має включати, перш за все, практичність мислення; орієнтацію його на вирішення різноманітних професійних завдань; творчий характер мислення; системність і діалогічність мислення; логічність і конкретність, опору в діяльності на сучасні наукові уявлення, усвідомлення явищ і процесів на основі наукових знань, опору в діяльності на дані діагностичного вивчення явищ і особистості школяра; володіння професійним понятійним апаратом; володіння найважливішими розумовими операціями. Проте, в процесі аналізу управлінської практики (в процесі реалізації програми підготовки керівників до дослідницької діяльності) виявляється помітний розрив між професійними вимогами кваліфікаційної характеристики і рівнем розвитку творчого мислення керівника в структурі його здібностей, тих, що забезпечують високу продуктивність дослідницької діяльності. Зберігається розрив між

потребою керівника здійснювати дослідницьку діяльність і готовністю до неї. У дидактиці професійної школи практично відсутні цілісні дослідження, присвячені вивченню механізмів творчості як дослідницької діяльності, не визначені одиниці психологічної структури навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на формування дослідницького мислення керівника, відсутні засоби продуктивного педагогічного моделювання. Крім того, необхідно визнати, що високий рівень завантаженості керівників практичною управлінською діяльністю створює певну небезпеку розвитку творчого мислення і використання досліджень як способу одержання повноцінної інформації з метою прийняття обґрунтованих управлінських рішень. Насторожує і той факт, що часто слухачі, які мають значний досвід практичної управлінської діяльності, не мають сучасної теоретичної підготовки, необхідної для виконання дослідницької роботи. Ці причини складають серйозну проблему і певною мірою ускладнюють їх навчання в системі післядипломної педагогічної освіти.

Виходячи з вищезазначеного, вирішення завдання підготовки керівника зі сформованою методологічною і дослідницькою культурою, здатного до соціально-педагогічної діяльності, гуманізації соціокультурної сфери ми пов'язуємо з виконанням дослідницької роботи під час навчання. Саме залучення слухачів до активної дослідницької діяльності забезпечує формування у них пізнавального інтересу, самостійності, оволодіння необхідними вміннями наукового пошуку, здатності застосовувати одержані знання в практиці управлінської діяльності в ЗНЗ.

Розроблена в нашому дослідженні система включення слухачів у наукову творчість як найважливіша складова професійно-педагогічної освіти, заснована на єдиному режимі виконання наукових досліджень і забезпечує поетапне становлення творчої особистості сучасного керівника ЗНЗ.

Нами розроблена система включення слухачів у навчально-дослідницьку діяльність, відповідно до якої вже в перший день навчання всі слухачі мають вибрати тему дослідження. Може виникнути питання: чи здатні слухачі свідомо вибрати тему дослідження, якщо вони ще не знайомі з методологією і методикою дослідницької діяльності? Спираючись на положення, висунуті П.Є. Решетниковим, В.В. Давидовим, Д.Б. Ельконіним, ми вважаємо, що навчання має будуватися на принципах випередження і найближчого розвитку, що цілеспрямовано поведе за собою саморозвиток особистості. Дуже важливо при цьому актуалізувати потребу в науково-дослідній діяльності - такій формі дослідницької діяльності, що представлена як суспільно значуща через недостатню теоретичну розробленість даної області знання. Тоді для слухача можливість розробити важливу проблему педагогічної практики і внести свій особистий внесок в розроблення теорії і методики, усвідомлення потреби і корисності свого творчого пошуку, який стане йому в нагоді в подальшій професійній діяльності, робить дану дослідницьку роботу ще й особистісно значущою. Компоненти дослідницької діяльності входять до змісту навчального процесу через розв'язання навчально-творчих завдань, що послідовно ускладнюються: від повідомлення, доповіді до наукового звіту чи наукової статті.

У зв'язку з тим, що тематика і зміст дослідницької роботи мають професійну спрямованість і відображають основні напрями управлінської діяльності вони завжди є актуальними, мають практичну і методичну цінність для удосконалення навчального процесу. Оскільки дослідницька робота носить інтегрований характер, розкриваючи психолого-педагогічний аспект практичної діяльності, то й зміст дослідницької роботи розкривається через тісний взаємозв'язок педагогіки, психології і наукового дослідження.

Таким чином, управлінська спрямованість професійної діяльності знаходить віддзеркалення і у формі виконання дослідницької роботи, що в більшості своїй має творчий характер. Тому в процесі виконання дослідницької діяльності, що інтегрує в собі зміст професійного навчання управлінській творчості, дається поняття про початкову «клітинку», у межах якої організовуються і виявляються спеціальні знання. Це навчально-творче дослідницьке завдання, що включає розробку ідеї на рівні «задум-осмислення-втілення» та його реалізацію в рамках проходження різних видів управлінської практики. В нашій педагогічній практиці навчально-дослідницьке завдання покликане об'єднати в собі все різноманіття видів самостійних дослідницьких завдань, як домашніх, так і навчальних, що розв'язують слухачі на

етапі професійного навчання в ОППО. Перелік видів дослідницьких завдань включає як прості завдання на вміння використовувати окремі методи дослідження, так і створення цілісної методики наукового дослідження, а також творчі завдання з формування різних форм і способів розумових узагальнень на основі інтеграції психолого-педагогічних знань.

У процесі систематичного розв'язання подібних задач, починаючи з першого дня навчання, слухачі опановують різними способами розумової діяльності від жорстких правил і простих алгоритмів наукової логіки до «вивільнення» евристичних і креативних здібностей розуму у творчому акті створення дослідницького проекту. На цій основі, як показав досвід, у основної частини слухачів інтенсивно розвивається творче мислення як вищий рівень проектного, продуктивного мислення, як компонент дослідницької культури. І підтвердженням цього є той факт, що саме ті дослідницькі проекти, які були визначені слухачами на початковому етапі свого навчання, активно і свідомо розроблялися авторами в ході всього професійно-освітнього шляху, приростаючи і збагачуючись на кожному етапі навчальної, практичної і позанавчальної творчої діяльності новими знаннями і самостійними напрацюваннями, мали у результаті високий результат і, як правило, викликали значний інтерес на районних і обласних конкурсах педагогічних ідей та знахідок.

У процесі навчання разом з традиційними методами викладання широко використовуються логічні і евристичні методи вирішення творчих задач (синектики, мозкового штурму, евристичних питань, ТРІЗ), а також дискусії, ділові ігри, що створюють умови для прояву творчої активності, вироблення навичок наукової інтерпретації, ефективного розвитку пізнавального інтересу, умінь реалізувати своє «Я» в продукті, спілкуванні, поведінці діяльності. Дослідження слухачів забезпечують високу інформативну місткість і системність у засвоєнні навчального матеріалу, охоплюють широкий спектр як управлінських так і навчально-виховних проблем.

За оцінками викладачів, слухачі, які під час навчання виконують дослідницькі завдання, більш глибоко вивчають причини різних педагогічних явищ, більш продуктивно доводять свою точку зору, здатні зрозуміти і визнати власні помилки.

Підводячи підсумки вищесказаному, можна стверджувати, що навчально-дослідницька діяльність як важливий чинник особистого і професійного становлення керівників ЗНЗ слухачів системи ППО за характером є навчально-дослідницькою діяльністю, за змістом - професійним навчанням, а за формою – проекцією моделі майбутньої дослідницької діяльності, в якій органічно поєднуються універсальні функції, обумовлені творчою, організаційною, педагогічною, виконавчою і управлінською сферами діяльності. В зв'язку з цим модель фахівця набуває статусу керівника-дослідника, предметом якої є здобуття нових знань в нестандартній проблемній ситуації, за допомогою наукових методів. На наш погляд, це повною мірою відповідає потребам соціального замовлення в контексті сучасної парадигми освіти, в якій головним завданням фахівця є навчитися розуміти, пізнавати і вибудовувати діяльність у відповідності до творчих можливостей і цілей.

Література:

- 1.Бабанський Ю.К. Проблеми підвищення ефективності педагогічних досліджень. – М.: Педагогіка, 1982. – 192 с.
- 2.Безрукова В.С. Директору об исследовательской деятельности школы. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
- 3.Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження і методологічні поради молодим науковцям. – К.: АПН України, 1995. – 45 с.
- 4.Гальперін П.Я., Данілова В.Л. Виховання систематичного мислення в процесі рішення малих творчих задач// Питання психології. – 1980. –№1. –С.31-38.
- 5.Теоретико-прикладні аспекти управління закладами освіти: Науково-методичний посібник/ Л.М.Калініна, Н.М.Островерхова, А.Ф.Остапенко та ін./ За ред. Л.М.Калініної. – К.: ПП Компанія «Актуал.освіта», 2002. – 310 с. Бібл. в кінці розд.
- 6.Маслов В.И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ. – К.: ЦИУУ, 1990. –258с.
- 7.Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой. – М.: Просвещение, 1991. – 114с.

In clause the question is preparation of heads of average educational establishments for research activity in system in-service teacher training which provides objectivity of the administrative information, creates preconditions for revealing the original reasons of the phenomena and processes and provides system administrative measures.

УДК 51:371

*В.П. Берман, І.О. Кураєва
м. Херсон, Україна*

ДО ПИТАННЯ ПРО ПОНЯТТЯ КРЕАТИВНОСТІ І СПОСОБИ РОЗВИТКУ В УЧНІВ МАТЕМАТИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

Перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, широке впровадження інформаційних технологій, зміни в економічному й соціальному житті вимагають змін і в математичній підготовці учнів. Перед вчителем нині стоїть завдання не тільки формувати в школярів систему теоретичних знань з найважливіших розділів шкільного курсу математики, міцні практичні уміння і навички з розв'язування основних типів стандартних задач, а й приділяти значну увагу розвитку мислення учнів, формуванню в них креативності, прагнення до творчої діяльності.

Під творчістю в сучасній науковій літературі розуміють діяльність, що породжує дещо якісно нове і неповторне, що відрізняється оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю. Творчість специфічна для людини, оскільки завжди передбачає творця - суб'єкта творчої діяльності [2, с.1306].

Ключовими словами, що мають тісне відношення до цього поняття, до цієї області, є обдарованість, оригінальність, фантазія, інтуїція, насага, технічний винахід, наукове відкриття, твір мистецтва. Як передумови творчості розглядаються підвищена сприйнятливість, задоволення від раптової ідеї й самостійність мислення.

Зрозуміло, що ми далекі від думки повністю ототожнювати діяльність вченого математика, який формує і відкриває нові, невідомі до цього у науці теореми, і діяльність школяра, який у процесі розв'язування запропонованої вчителем задачі встановлює, обґрунтовує невідомі йому досі факти, співвідношення, формули.

Рівні зазначених дій, безумовно, різні за складністю реалізації, значущості створеного продукту. Проте в обох випадках має місце пошук і одержання суб'єктом (ученим, учнем) результату, що є для суб'єкта новим, раніше невідомим, незнайомим.

Як показує практика, більшість із школярів не спроможна здійснювати творчі дії без попередньої підготовки, без попереднього залучення їх, учнів, до переходу від звичайних репродуктивних дій до дій за зразком, до дій які передбачають перенесення операцій у більш широку область, у рівень творчого застосування. Суттєво допомогти тут може спеціально дібрана система задач, причому не тільки тих, що передбачають використання лише на уроках математики, а й таких, що можуть знайти місце і на уроках інформатики.

У запропонованій нами статті йдеться про досвід авторів у використанні задач, спрямованих на розвиток в учнів математичної творчості в процесі вивчення на уроках інформатики такої теми, як, наприклад, «Електронні таблиці». Остання обов'язково вивчається в шкільному курсі інформатики, і разом з формуванням у школярів основних навичок з роботи з таким табличним процесором, як наприклад, Microsoft Office Excel, можна запропонувати для розв'язання низку задач, які спрямовані на розвиток математичної творчості.

Розглянемо декілька конкретних задач:

Задача 1. Скількома способами можна викласти в ряд 4, 5 або 6 різнокольорових кульок.

Цю задачу доцільно запропонувати, учням, які вивчають тему «Електронні таблиці» у 8 або 9 класі.

Можна запропонувати учням розв'язати цю задачу для випадку трьох кольорів (комірки трьох кольорів). Разом з цим учні згадують способи форматування комірок. Далі учням

дається завдання за допомогою табличного процесора «Excel» для будь-якої кількості кольорів розрахувати кількість перестановок. Таким чином, учні за допомогою певної послідовності міркувань мають вивести формулу для розв'язання цієї задачі і познайомившись з функцією «ФАКТР» використати її для запису кінцевої формули. Формула може мати наступний вигляд:

=ЕСЛИ(S3=" "; " "; ФАКТР(S3)) {в комірці S3 знаходиться кількість кольорів}
Зразок оформлення цієї задачі наведено на рис.1.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			

Рис.1.

Задача 2. З числа 1234512345123451234512345 викресліть 10 цифр таким чином, щоб число, яке залишилось, було найбільшим з можливих.

Учням можна дати умову цієї задачі заздалегідь як домашнє завдання. Потім на уроці їм пропонується ввести відповідь у відповідні клітинки на готовому листі електронної таблиці (під час введення кожної правильної цифри остання зникає з відповідного ряду, що знаходиться над відповіддю (рис. 2)). Після того, як правильна відповідь буде введена повністю, під цими чарунками має з'явитися надпис: «Вітаємо!!!».

Правильна відповідь: 553451234512345.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
1	1	2	3	4		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2																									
3	5																								
4																									

Рис. 2

Потім учням пропонується на іншому листі відтворити цю саму задачу, але для випадку знаходження найменшого числа.

У даному випадку, окрім того, що була розв'язана математична задача, відбулося вдосконалення навичок учнів з виконання форматування комірок, використання умовного форматування, а також використання формул. Так, наприклад, у комірку E1 можна ввести наступну формулу:

=ЕСЛИ(A3=5;" ";5).

Задача 3. Назвемо натуральне число «симпатичним», якщо в його запису зустрічаються тільки непарні цифри. Скільки є 4-цифрових «симпатичних» чисел?

Зрозуміло, що одноцифрових «симпатичних» чисел рівно 5. До кожного одноцифрового «симпатичного» числа друга непарна цифра може бути дописана п'ятьма різними способами. Таким чином, двоцифрових «симпатичних» чисел $5 \cdot 5 = 25$. Аналогічно, трицифрових «симпатичних» чисел $5 \cdot 5 \cdot 5 = 125$, а чотирицифрових - $5 \cdot 5 \cdot 5 \cdot 5 = 625$...

Виконавши такі міркування, учням пропонується за допомогою табличного процесора «Excel» розрахувати кількість «симпатичних» чисел для n-цифрового числа, а також для будь-якого введеного 5-цифрового числа визначити, чи є воно «симпатичним» (Рис.3).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
1																		
2		1	3	7	9	5									Число симпатичне!			
3																		
4																		
5		Введіть кількість цифр у числі:												10				
6																		
7		Кількість симпатичних чисел:												9765625				

Рис. 3.

Задача 4. Складіть із цифр 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 магічний квадрат, тобто розмістіть їх у таблиці 3x3 так, щоб суми чисел за рядками, стовпчиками і двома діагоналями були однакові.

Учням на готовому листі пропонується заповнити даний квадрат (рис. 4). У цьому випадку замість нулів буде автоматично розраховуватися сума всіх елементів відповідних стовпчиків і рядків. Потім учитель звертає увагу на квадрат, розташований поруч. Учні мають самостійно сформулювати спосіб складання магічного квадрата порядку $(2n+1)$. Потім на листі 2 учням пропонується самостійно створити таку саму програмку для квадрату 7-го порядку і заповнити його. Причому, вміст чарунок, які не повинні заповнюватись, необхідно захистити від зміни. (рис. 5).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1														
2														
3				1										
4			4		2								0	
5		7		5		3							0	
6			8		6								0	
7				9								0	0	0

Рис.4

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
1																								
2																								
3																								
4																								
5																								
6																								
7																								
8																								
9																								
10																								
11																								
12																								
13																								
14																								

Рис. 5.

Отже, виконавши таке завдання, учні, окрім того, що познайомилися з поняттям магічного квадрата, самостійно знайшли спосіб складання таких квадратів для непарного порядку, вдосконалили свої вміння з форматування комірок, використання формул та захисту комірок від зміни значення.

На нашу думку, процес розвитку творчих задатків учнів вимагає від учителя значного професіоналізму. Для забезпечення ефективності своєї діяльності педагог має володіти різними методами та засобами навчання. Звичайно, що в наш час одним із найперспективніших засобів навчання виступає комп'ютер, який може не тільки зацікавити учнів у вивченні предмету та проілюструвати якісь поняття, а й виступити помічником для розв'язання складної задачі.

Література:

1. Ленінградські математичні гуртки: посібник до позакласної роботи/ С. А. Генкін, І. В. Ітенберг, Д.В.Фомін. Передмова до українського видання М. Й. Ядренка. – Київ: «ТВіМС», 1997. – Ч.1. – 126с.
2. Советский энциклопедический словарь/Гл. ред. А.М. Прохоров. 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1982. –1600с.. Ил.

This article contains some questions concerning developments of the mathematical abilities of pupils. There is the concrete examples of the use the special mathematical tasks on lessons of the informatics.

УДК 37

*Т.О. Бутенко
м. Харків, Україна*

ЗАГАЛЬНИЙ СТАН ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛАХ І ВНЗ (СХІДНА УКРАЇНА)

На початку ХХІ століття створюється нова система освіти, котра має забезпечити нашій країні нове покоління, яке буде спроможним утворити нове суспільство з новим світосприйняттям і новим світобаченням. Однією з важливих **проблем** освіти в Україні є проблема розповсюдження української мови як державної, її викладання, ступінь володіння мовою громадянами країни, а особливо сучасної молоді, яка є потенціалом нашої держави, нашим майбутнім, гуманітарно-технічною елітою, якої потребує сьогодення.

У той час, коли наша країна прагне до створення сильної держави, до виходу на міжнародну арену, до інтеграції з Європою, не можна нехтувати знанням державної мови. Неможливо уявити собі сучасного європейця, фахівця високого рівня, який володіє кількома іноземними мовами, а рідної не знає. Проте таке може статися з фахівцями, яких готує Україна.

Багато науковців досліджують цю проблему. Значна кількість праць, статей присвячено дослідженню і аналізуванню проблеми функціонування державної мови в Україні (П. Куляс, Л. Симоненко, Л. Масенко).

Тому **мета статті** – з'ясувати стан викладання та функціонування української мови у Східній та Південній Україні, ступінь володіння державною мовою громадянами країни, особливо молодим поколінням, майбутніми фахівцями.

Проблема функціонування української мови в Україні завжди була актуальною. Для цього достатньо згадати історію нашої країни. Багато століть існування українського народу і його мови без власної держави не могли не вплинути на функціонування та розвиток різних стилів мови та сфери їх використання. Тому ми маємо такі проблеми з корінною мовою нашої країни і перевагу російської мови у Східних та Південних регіонах України.

Протягом усього існування колишнього Радянського Союзу державна політика намагалася стерти границі між республіками і національностями, створити єдиний радянський народ, що «призводило до деформованого бачення особистості, етносу, нації і

культури, специфіки їх утвердження та самоідентифікації. Національне трактувалося не інакше, як націоналістичне, а отже, вороже людині» [6, с. 443].

А у 1962 році у журналі «Вопросы языкознания» була опублікована програма Наукової ради «Закономірності розвитку національних мов у зв'язку з розвитком соціалістичних націй», в якій мови поділялися на перспективні та неперспективні, зокрема до неперспективних були зараховані українська та білоруська. За таких умов мова не мала шансів на нормальний розвиток та функціонування у республіці.

Основною мовою спілкування в радянський період в Україні була російська, а шкіл та ВНЗ з українською мовою навчання ставало все менше, навіть українська мова як національна у школах з російською мовою викладання була вибірковою, і учні могли відмовитись від її вивчення. Такі «заходи» ніяк не могли впливати на розвиток мови та вивчення її молодим поколінням.

На кінець 80-х років у Східних та Південних областях України склалася ситуація, яку відображено у таблиці 1 [1, с. 190].

З цієї таблиці ми бачимо, що українській мові як національній, в республіці мало приділялося уваги, і вона була відсунута навіть не на другий план. Саме через це сьогодні певна частина населення України не знає української. Майже усі міста Східної та південної України не мали шкіл з українською мовою навчання, хоча переважна частина населення цих міст - етнічні українці. Навіть у столиці російських шкіл було у 4,5 рази більше, ніж українських.

Таблиця 1

Кількість україномовних шкіл у Східних та Південних областях України

№ з/п	Назва обласного центру	Школи з українською мовою навчання	Школи з російською мовою навчання	Школи зі змішаною мовою навчання
1	Донецьк	-	146	-
2	Луганськ	-	60	1
3	Дніпропетровськ	9	125	6
4	Запоріжжя	1	95	5
5	Кіровоград	4	17	11
6	Сімферополь	-	33	-
7	Миколаїв	-	26	5
8	Одеса	3	90	-
9	Суми	3	20	-
10	Харків	2	156	3
11	Херсон	5	46	1
12	Черкаси	5	19	7
13	Чернівці	15	23	-
14	Чернігів	-	24	6
15	Київ	34	152	88

Сьогодні Україна - незалежна держава. Конституція України проголосила державною мовою українську. Енциклопедія української мови дає таке визначення державній мові: «**державна мова** – закріплена законодавством мова, вживання якої обов'язкове в органах державного управління та діловодства, громадських органах та організаціях, на підприємствах, у державних закладах освіти, науки, культури, в сферах зв'язку та інформатики» [9, с. 135]. Тобто, українська мова має вживатися у всіх сферах суспільного життя: в економіці, політиці, науці, культурі, діловодстві. В навчальних закладах вживання державної мови обов'язкове, але насправді майже половина вищих навчальних закладів так і не перейшли на українську мову навчання.

Держава намагається вживати заходів щодо розвитку та функціонування української мови у різних навчальних закладах, починаючи від початкових шкіл і закінчуючи інститутами та університетами. В 1997 році було розроблено «Комплексні заходи щодо всебічного розвитку і функціонування української мови» і затверджено постановою Кабінету Міністрів. У цьому документі українська мова розглядається усебічно, приділено увагу розвитку української мови у світі, особливо у тих країнах, де є численна українська діаспора.

Мовна політика нашої держави спрямована на відродження українських шкіл, розповсюдження української мови в усі сфери суспільного життя. У «Національній доктрині розвитку освіти в Україні» зазначено, що «у державі створюється система безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою» [7, с. 273].

За 15 років нашої державності значна кількість шкіл перейшла на українську мову викладання, у ВНЗ деякі дисципліни викладаються українською, документація у державних установах переважно ведеться українською. Але цього замало для того, щоб назвати українську мову державною у повному значенні цього слова. Людина повинна не тільки розуміти мову, а й вільно спілкуватися нею, вміти грамотно укладати різноманітні документи, читати художню і наукову літературу.

У Східній та Південній Україні українська мова ще повністю не відповідає статусу державної. Звичайно, важко примусити людину в повсякденному житті спілкуватися українською, однак людина з вищою освітою має володіти державною мовою, посадові особи різного рівня теж повинні знати державну мову. І не тому, що українська ліпша за російську, а через те, що «мова кожного народу – явище давнє, її коріння сягає в доісторичні часи. Вона є найгеніальнішим наслідком матеріальної і духовної діяльності багатьох поколінь, а кожне створене слово – це символ сформованої ідеї, витвореної у великих зусиллях людини проникнути в світ природи, у саму себе» [6, с. 14].

Мова – це не тільки засіб передавання думок, засіб спілкування. Мова явище значно глибше. Це душа народу, його менталітет, характер, культура, що створювалася протягом багатьох століть. Втрата мови – це втрата нації, її культури та історії. Люди не розуміють цього, коли не бажають вивчати рідну мову. Явище досить дивне: людина живе в державі Україна, за національністю українець або українка, а рідної мови не знає і не хоче знати, і не хоче, щоб її діти вивчали рідну мову. А не знаючи і не поважаючи мову, неможливо вивчати історію країни, а також культуру свого народу, тому що мова і культура тісно пов'язані між собою.

О.Г. Романовський зазначає, що «представники гуманітарно-технічної еліти вбачаються як фахівці з високим рівнем професійної компетентності, як палкі патріоти своєї держави та носії визначальної ідеї її соціально-економічного й духовного відродження. Цей патріотизм має ґрунтуватись на глибокому знайомстві з національними культурно-історичними традиціями» [8, с.14]. Тобто вся освіта має формуватися на національних засадах, на вихованні патріотизму, почутті гідності за свою державу. Молодь повинна любити і поважати країну, в якій живе, для того, щоб брати участь у процесі творення сучасної держави, яка зможе достойно увійти до Європи як гідний та рівноправний її член. «Інтеграція, розширення відносин та зв'язків між країнами не повинні ліквідувати, знищувати національні культурні особливості розвитку окремих народів.» [11, с.136].

Досить актуальним у цьому питанні є формування культурного потенціалу нації, виховання молоді на культурних та гуманістичних засадах. Виховати самостійну, самодостатню особистість, відповідальну за своє майбутнє та майбутнє наступних поколінь можна через культурне надбання людства. Це одне з провідних завдань сучасної педагогіки.

Культура нерозривно пов'язана з мовою. Тільки володіючи мовою, можна досягнути культурне надбання як свого народу так і усього людства, познайомитися з історичною спадщиною, як національною, так і світовою.

З того часу, коли Україна стала незалежною державою, перед нами стоїть завдання відновити українську національну ідею: «**національна ідея** – концептуально висловлена самосвідомість (самоідентифікація) нації і одночасно її послання світові про буття, інтереси та цінності цієї історичної спільності людей» [4, с. 114]. Наша освіта зараз спрямована на відродження національного духу України, творчого потенціалу нації. В людей повинна

сформуватися національна гідність, цінність власної держави, культури, історії, і у цьому формуванні не останню роль відіграє рідна мова.

Видатний педагог К.Д. Ушинський у «Рідному слові» говорить про особливу роль мови у формуванні характеру, творчої особистості, громадянина, патріота, корисного члена суспільства і народу», менталітету, духовного життя людини. Він наголошує на тому, що дитина спочатку повинна добре вивчити рідну мову, для того, щоб розуміти природу, життя, людей, поряд з якими вона живе, щоб дитина не була відірваною від свого коріння, щоб не була чужою у своїй батьківщині, тому що «...в світлих, прозорих глибинах народної мови відбивається не тільки природа рідної країни, а й уся історія духовного життя народу. Покоління народу проходять одне за одним, але результати життя кожного покоління залишаються в мові – в спадщину потомкам» [10, с. 231].

Великий педагог також наголошує на важливості вивчення іноземних мов, вивчення яких поглиблює знання людини, дає більш повний розвиток, можливість опанувати різні науки. Але вивчати іноземну мову потрібно тільки після того, як дитина буде вільно володіти рідною. Щоб зрозуміти світову культуру, потрібно спочатку досягнути своєї і зрозуміти, який це глибокий та невичерпний скарб.

Саме тому нині слід приділяти багато уваги вивченню української мови, літератури, історії, культури у школі та в ВНЗ. Педагоги повинні не примушувати насильно вивчати мову, а виховати любов, повагу до мови, зацікавити дітей і молодь, щоб в них було бажання вивчати українську мову, щоб вони розуміли важливість та необхідність такого знання як рідна мова.

У нашій статті ми не будемо з'ясовувати політичну ситуацію в Україні стосовно мовної політики держави і стану української та російської мов. Наше завдання полягає в аналізуванні навчання українською мовою у школах та викладання у вищих навчальних закладах фахових та загальних дисциплін.

Ситуація, що склалася в Україні щодо вживання другої мови, виникла на історичному та політичному ґрунті. Сусідство з Росією та перебування країни протягом довгого часу у її складі вплинуло на мовну ситуацію в Україні. Також на поширення російської мови вплинуло те, що вона має більш досконалу термінологію, яка обслуговує і більше сфер використання.

Після проголошення Україною незалежності школи перейшли на українську мову викладання. Якщо у 1988 році з 20449 шкіл України українською мовою навчалися 47% учнів, то після того, як Україна стала незалежною державою, відсоток учнів, які навчалися українською, збільшився на 3,9 (1992-1993 навчальний рік). З цих даних видно, що перехід шкіл на українську мову хоча і повільно, але усе ж таки розпочався. Далі у країні ситуація змінювалася таким чином (табл. 2) [6, с. 155]:

Таблиця 2

Динаміка зростання україномовних шкіл за роки незалежності України

Роки	Усього шкіл	У т.ч. з укр. мовою навчання	% від загальної кількості	У них учнів	Усього учнів навчаються укр. мовою
1993/94	21214	15661	73,9,	3204,4	54,3%
1994/95	21344	15823	74,0	3279,4	56,5%
1995/96	21353	15867	74,3	3364,8	58,3%
1996/97	21073	16570	78,6	3977,8	60,4%
1997/98	21257	15933	75,0	4322,1	65,0%
1998/99	21680	16032	75,0	4412,2	65,3%
1999/2000	21279	16352	76,9	4482,9	67,4%
2000/2001	21258	16532	77,7	3838,15	69,7%

За такий час процес переходу шкіл на державну мову повинен був відбуватися швидше, за 15 років самостійності збільшилися україномовні школи лише на 22,2%. Західна Україна

вже не має шкіл з російською мовою викладання, у Києві залишилося 9% російськомовних шкіл. Але більше нас цікавить Східна Україна, тут перехід на українську мову викладання відбувається значно повільніше. Це пов'язано з тим, що у повсякденному житті мовою спілкування є російська.

Найлегший та найрозумніший крок до відродження української мови – починати навчання в школах українською мовою з першого класу. Для цього потрібно готувати педагогічні кадри для молодшої школи, які повинні досконало володіти мовою.

Також дуже важливим у цій справі є створення оригінальних україномовних підручників з різних дисциплін, що будуть конкурентноспроможними на ринку навчальної літератури. Зараз учителі молодших класів не завжди задоволені україномовними підручниками, а деякі взагалі надають перевагу російським підручникам.

Набагато складніше відбувається процес переходу на державну мову у вищій школі. Немає україномовних підручників та навчальних посібників для студентів ВНЗ, особливо технічного напрямку. Цей процес також ускладнюється через відсутність мовних знань у викладачів, бо саме ці викладачі і є авторами підручників та посібників. Як наголошує академік НАН України В.Г. Кремень, «володіння українською мовою треба вважати одним з основних критеріїв оцінки професійної придатності викладачів. Потребує істотного поліпшення й практика підготовки навчально-методичних матеріалів. Нині забезпечення вищих навчальних закладів україномовною літературою за напрямом підготовки таке: соціально-гуманітарний блок – 71 відсоток, природничо-математичний – 32, економічний – 49, інженерно-технічний – 24 відсотки» [2, с.5].

Відсутність сучасної навчальної та наукової літератури українською мовою дуже уповільнює перехід вищої школи на державну мову, також процес затримується через складний стан української науково-технічної термінології. Перехід на українську мову викладання у ВНЗ є досить складним та багатоаспектним. Швидко і безболісно цей процес не може пройти. Багато зусиль потрібно докласти усім: учням, їхнім батькам, студентам, викладачам, усьому суспільству, тому що це проблема не скільки лінгвістична, скільки соціальна, і якась окрема група людей самостійно цю проблему не вирішить.

Висновки. Для того, щоб Східний регіон України перейшов на українську мову спілкування, потрібно багато часу. Потрібно формувати мовні знання з дитинства, продовжувати їх у школі, а потім і у вищому навчальному закладі. Але держава має турбуватися не тільки про дітей, а й про дорослих. У багатьох країнах світу людина не отримує громадянства, доки не складе іспит з державної мови країни, якщо хоче стати громадянином.

А що відбувається у нас? Людина має бажання вивчити державну мову, але де вона може її вивчити? До школи доросла людина не піде. Самостійно опанувати мову зможе далеко не кожна людина. Тому, на нашу думку, держава має створювати програми і курси, де доросла людина може оволодіти хоча б початковими знаннями мови. Також немає методичного забезпечення для самостійного вивчення української мови для дорослих.

Важливу роль відіграє у поширенні мови її престиж як в державі, так і за кордоном. Престиж будь-якої мови повинна створювати держава. Мова повинна не відштовхувати людей, не повинна викликати неприязнь, а у деяких випадках ненависть. На нашу думку, престиж можна підняти через високу культуру, через духовний розвиток людей. Важливим чинником, який також зможе підняти престиж української мови – це обов'язкова вимога володіння державною мовою на високому рівні молодими фахівцями, які щойно отримали дипломи про вищу освіту, під час їхнього влаштування на роботу.

Література:

- 1.Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 557с.
- 2.Кремень В.Г. Новий етап модернізації вищої освіти// Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Збірник наукових праць/ За редакцією Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О.Г. РОМАНОВСЬКОГО. – У двох частинах. – Ч.1. – Харків: НТУ «ХПІ», 2002. – С. 3-6.
- 3.Куляс П. Лінгвістична компетентність науковця і педагога: знати тенденції в житті мови// Вища освіта України. – 2005. – №1(15). – С. 85-93.

4. Левяш І.Я. Культурологія: Учеб. посібник для студентів вузів. – 4-е изд., стереотип. – Мн.: ТетраСистемс, 2001. – 496 с.
5. Масенко Л. Мовна політика в УРСР: історія лінгвоциду// Урок української. – 2005. – № 11-12. – с. 11-17.
6. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття/ Авт. кол.: В Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій та ін. – К.: Навч. книга, 2004. – Кн. 3: Модернізація освіти, 2004. – 943 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти// Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / Авт. кол.: В Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій та ін. – К.: Навч. книга, 2004. – Кн. 3: Модернізація освіти. – 2004. – 943 с.
8. Романовський О.Г. Гуманітарно-технічна еліта – поступ з минулого в майбутнє// Традиція і національно-культурний поступ: Збірник наукових праць. Укладачі П.Г. Черемський, О.Г. Романовський. – Харків: НТУ «ХП», 2005. – С.13-18.
9. Українська мова: Енциклопедія / Редкол.: Русанівський В.М. (співголова), Тараненко О.О. (співголова), М.П. Зяблюк та ін. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М.П. Бажана, 2004. – 824с.
10. Ушинський К.Д. Рідне слово// Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія/ Уклад.: О.О. Любар; За ред. В.Г. Кременя. – К.: Знання, 2005. – с.230-237.
11. Чибісова Н.Г. Формування культурної особистості – завдання сучасної освіти// Педагогіка і психологія науково-теоретичний журнал Академії педагогічних наук України. – К.: «Педагогічна думка», 2002. – № 3. – С.135-139.

*Л.І. Довгань
м. Вінниця, Україна*

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЙ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ США

Девальвація традиційних моральних норм і послаблення виховної функції сім'ї, що спостерігається в сучасному українському суспільстві, негативно позначаються на формуванні моральної свідомості молоді. У зв'язку з цим загострюється потреба в розробці й впровадженні нових педагогічних підходів, які б відповідали викликам часу і забезпечували ефективне моральне виховання підростаючих поколінь.

Обґрунтуванню якісно нових підходів до морального виховання сучасної молоді може сприяти вивчення надбань зарубіжної педагогіки, зокрема, ознайомлення з концепціями морального розвитку особистості, розробленими у педагогічній науці США. Порівняльний аналіз дасть змогу виявити позитивні й негативні моменти вітчизняної системи морального виховання молоді, а також обґрунтувати напрями її вдосконалення.

Огляд психолого-педагогічної літератури свідчить про значний інтерес вітчизняних науковців до досягнень американської педагогіки. Окремі концепції морального виховання учнів, розроблені в педагогіці США, стали предметом дослідження В. Галузяка, В. Жуковського, М. Красовицького, В. Плахтій, І. Турчанінової, Т. Циріліної та ін. Водночас можна констатувати, що теоретичні підходи до морального виховання молоді, обґрунтовані у сучасній педагогічній науці США, вивчені поки що недостатньо. Є необхідність, зокрема, в систематизації та порівняльному аналізі концепцій морального виховання учнів у педагогіці США, що дасть змогу з'ясувати їх виховний потенціал і можливості використання у вітчизняній виховній практиці.

Мета даної статті полягає у тому, щоб виділити основні параметри, на основі яких можна диференціювати та здійснити порівняльний аналіз концепцій морального виховання учнів у сучасній педагогічній науці США.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать, що в педагогіці США оформилося декілька концептуальних підходів до морального виховання, котрі ґрунтуються на різних поглядах щодо сутності моралі, особистості та чинників її розвитку. Так, Дж. Дьон виділяє п'ять основних підходів до морального виховання: концепція осмислення цінностей, концепція морального розвитку особистості, концепція виховання характеру, аналітичний підхід, стимуляція цінностей. Л. Кольберг і Р. Мейер розрізняють три основні концепції морального виховання: романтичну, еволюційну (або прогресивістську) та теорію культурної трансмісії. М. Берковиц,

Т. Лікона, Л. Нусі, Т. Робінзон розглядають у своїх роботах такі концепції морального виховання, як виховання характеру, осмислення цінностей і моральний розвиток.

Порівняльний аналіз свідчить, що представлені у сучасній педагогіці США концепції морального виховання можна диференціювати на основі чотирьох біполярних параметрів (табл. 1).

1. Орієнтація на суспільні цінності – орієнтація на індивідуальні цінності та свободу особистості.

Так, послідовники концепції виховання характеру вважають, що першочерговим завданням вчителя та сім'ї є прищеплення дітям суспільних цінностей, оволодіння якими сприяє успішному процесу соціалізації особистості, забезпечує формування гідного громадянина та виконання особистістю власних громадянських обов'язків. Зокрема, К. Райан зазначає, що школа, в стінах якої вихованці проводять більшу частину свого життя, покликана навчити дітей поводитися у суспільстві [7, с. 233].

Засвоєння дітьми суспільних моральних цінностей також ставиться за мету прибічниками діяльнісного та аналітичного підходів. Відмінність полягає у тому, що прибічники цих підходів визнають більш активну позицію вихованця, який засвоює суспільні цінності, використовуючи процеси раціонального мислення (аналітичний підхід), чи у процесі самоактуалізації, котра стимулюється соціальними чинниками та груповими впливами (діяльнісний підхід).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика концепцій морального виховання учнів у сучасній педагогічній науці США

Концепції морального виховання	Біполярні параметри			
	Орієнтація на суспільні (С) або особистісні цінності (О)	Визнання абсолютного (А) чи відносного (В) характеру моральних норм	Визнання активної (А) чи нейтральної (Н) ролі вихователя у взаємодії з вихованцями	Орієнтація на формування моральної свідомості (МС) чи поведінки (МП) особистості
Концепція морального розвитку	О	А	Н	МС
Концепція осмислення цінностей	О	В	Н	МС
Аналітичний підхід до морального виховання	С	В	А	МС
Діяльнісний підхід до морального виховання	С	В	А	МП
Концепція виховання характеру	С	А	А	МС МП

Протилежної позиції дотримуються прибічники концепції осмислення цінностей. Вони звертають увагу на те, що діяльність вчителя повинна спрямуватися на забезпечення свободи дитини та розкриття нею своїх особистісних цінностей, адже це є умовою гармонійного розвитку особистості, яка від природи є моральною.

Такі ідеї активно підтримував А. Маслоу, на думку якого, система виховання покликана виявити вроджену сутність людської природи і спиратися на неї. А. Маслоу вважав, що «джерела зростання і гуманності особистості полягають виключно в самій особистості, вони в жодному разі не створені суспільством. Останнє може лише допомогти чи завадити зростання гуманності людини, подібно тому як садівник може допомогти чи завадити росту куща троянд, але він не може зробити так, щоб замість куща троянд ріс дуб» [5, с. 36]. І хоча А. Маслоу

розумів важливість для розвитку особистості культури, мови, він прийшов до висновку, що самоактуалізація особистості (тобто найповніший розвиток усіх її можливостей і здібностей) пов'язана лише з її внутрішнім світом, оскільки лише сама особистість знає, що є для неї добром. Добро – це те, що викликає в людини почуття задоволення [5].

2. Визнання абсолютного, універсального характеру моральних норм – визнання їхньої відносності та культурної детермінованості.

Частина науковців, зокрема прибічники концепції морального розвитку, дотримується думки про існування вічних, універсальних цінностей, які визначають поведінку людини і не залежать від віросповідання, культурних чи расових відмінностей. Так, Л. Кольберг виділяє такі універсальні моральні цінності, як справедливість, чесність, людська гідність тощо, при цьому соціальні, індивідуальні чи естетичні цінності не розглядаються.

Подібною думки дотримуються прихильники концепції виховання характеру. На думку Т. Лікони, загальнолюдські цінності «утверджують людську гідність, сприяють розвиткові позитивного у кожній окремі особистості та у суспільстві в цілому, захищають людські права. Вони співзвучні з класичним моральним тестом зворотності (Чи хотіли б ви, щоб до вас ставилися так само?) та універсальності (Чи хотіли б ви, щоб до вас ставилися так само в подібній ситуації?). Вони визначають обов'язки індивіда в демократичному суспільстві; їх визнають усі цивілізовані люди та віровчення. Не навчати дітей цих основних етичних цінностей – це величезна моральна втрата» [3, с. 9].

З цим категорично не погоджуються послідовники концепції осмислення цінностей, які переконані, що не існує об'єктивних, абсолютних і універсальних моральних цінностей, які притаманні для всіх історичних епох. Прихильниками цього підходу проголошується відносний характер моральних цінностей, які суттєво залежать від генетичних особливостей людини, культурних, суспільно-політичних та економічних характеристик країни, де вона проживає. Послідовники концепції осмислення цінностей стверджують, що «сучасний світ пропонує надзвичайно широкий вибір цінностей, і кожна людина, як споживач в універсальному магазині, повинна вибрати свої власні цінності з доступної їх сукупності» [6, с. 10].

Автори аналітичного та діяльнісного підходів, а також концепції виховання характеру також визнають, що з часом деякі моральні цінності можуть зазнавати змін залежно від трансформацій світогляду, загальної ситуації у країні та світі в цілому.

3. Визнання активної ролі вихователя у взаємодії з вихованцями – орієнтація на нейтралітет учителя.

Згідно з концепцією виховання характеру, діяльнісним та аналітичним підходами до морального виховання вчитель повинен займати активну позицію у процесі морального виховання учнів. Він має бути зразком моральної поведінки, систематично знайомити дітей з прикладами моральних дій, організовувати дискусії на моральні теми, беручи в них активну участь, заохочувати дітей до просоціальної поведінки тощо. Вчителі «повинні допомогти дітям здобути навички, ставлення та поведінку, яка допоможе їм добропорядно жити та сприятиме розквіту суспільного добробуту» [7, с. 233].

Діаметрально протилежної позиції дотримуються прибічники концепції осмислення цінностей та концепції морального розвитку, які вважають, що вчитель повинен займати нейтральну позицію у процесі морального виховання дітей. Він у жодному разі не має нав'язувати своїх власних цінностей чи переконувати дітей у правильності або хибності певної позиції чи морального вибору.

Завдання вчителя полягає в організації: 1) діяльності дітей з осмислення моральних цінностей та ознайомлення їх з відповідними методиками, при цьому увага має бути зосереджена на внутрішніх когнітивних та афективних процесах прийняття моральних рішень (концепція осмислення цінностей); чи 2) дискусій на моральні теми, котрі стимулюватимуть перехід вихованців на вищий рівень розвитку моральної свідомості (концепція морального розвитку).

4. Домінуюча орієнтація на формування моральної свідомості – орієнтація на формування моральної поведінки особистості.

Автори концепції морального розвитку наголошують на важливості формування моральної свідомості, що досягається через активізацію розумових процесів і залучення

дітей до групового обговорення моральних дилем. Акцент на розвиткові моральної свідомості у процесі морального виховання також ставиться прихильниками концепції осмислення цінностей та аналітичного підходу до морального виховання. Д. Бонд зазначає, що «процес оцінювання повинен визначатися не лише покликом серця, а й правилами та процесами логічного мислення» [1, с. 81].

Згідно з діяльнісним підходом, головне – формування моральної поведінки дитини, що досягається через організацію відповідних умов для засвоєння цінностей, адже знання того, що є добрим, не гарантує відповідної поведінки. Прихильники цього підходу вважають, що завдання вчителя полягає в організації реальної поведінки, яка б ґрунтувалася на усвідомлених моральних принципах, забезпеченні моральної активності дітей, що полягає у самостійному і свідомому прагненні особистості до діяльності на користь інших, участі у боротьбі за утвердження моральних цінностей в оточуючому середовищі [2].

У свою чергу, прихильник концепції виховання характеру Т. Лікона наголошує на важливості обох параметрів, зазначаючи, що виховні програми, в яких акцентується увага на необхідності правильної поведінки без усвідомлення дітьми її значення, ризикують викликати ефект зовнішньої відповідності при відсутності внутрішньої переконаності. «Головна рушійна сила морального розвитку – це власна активність особистості, що вирішує проблему і обирає свої дії у своєму оточенні» [4, с. 110].

Таким чином, диференціація і змістова характеристика розроблених у педагогічній науці США концепцій морального виховання можлива на основі чотирьох біполярних параметрів:

1) орієнтація на суспільні цінності (концепція виховання характеру, аналітичний підхід, діяльнісний підхід) – орієнтація на внутрішні цінності та свободу особистості (концепція осмислення цінностей, концепція морального розвитку);

2) визнання абсолютного, універсального характеру моральних норм (концепція морального розвитку, концепція виховання характеру) – визнання їхньої відносності та культурної детермінованості (концепція осмислення цінностей, діяльнісний підхід, аналітичний підхід);

3) визнання активної ролі вихователя у взаємодії з вихованцями (концепція виховання характеру, діяльнісний підхід, аналітичний підхід) – орієнтація на нейтрально-пасивну позицію вчителя (концепція морального розвитку, концепція осмислення цінностей);

4) домінуюча орієнтація на формування моральної свідомості (концепція морального розвитку, концепція осмислення цінностей, аналітичний підхід, частково концепція виховання характеру) – орієнтація на формування досвіду моральної поведінки особистості (діяльнісний підхід, концепція виховання характеру).

Комплексне врахування зазначених параметрів у процесі порівняльного аналізу представлених у психолого-педагогічній літературі підходів до морального виховання дає змогу стверджувати, що основними концепціями морального виховання у сучасній педагогіці США є: концепція осмислення цінностей, концепція морального розвитку, концепція виховання характеру, аналітичний і діяльнісний підходи до морального виховання.

Література:

1. Bond D. Analysis of Valuation Strategies in Social Science Education Materials: Unpublished Doctoral Dissertation. – Berkeley, CA: School of Education, University of California, 1970. – 497 p.
2. Huitt W. Values // <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/affsys/values.html>.
3. Lickona T. The Return of Character Education // Educational Leadership. – 1993. – November. – Vol. 51, № 3. – P. 6-11.
4. Lickona T. What does Moral Psychology Have to Say to the Teacher of Ethics? // D. Callaon, S. Book (Eds.). Teaching Ethics in Higher Education. – New York and London: Plenum, 1987. – P. 94-123.
5. Maslow A. Some Basic Propositions of Growth and Self-Actualization psychology // A. Combs (Ed.). Perceiving, Behaving, Becoming. – Washington, D.C., 1978. – P. 32-48.
6. Rath L., Harmin M., Simon S. Values and Teaching: Working in the Classroom. – Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1966. – 275 p.
7. Ryan K. The New Moral Education // Phi Delta Kappan. – 1986. – № 68. – P. 228-233.

Bipolar parameters on the basis of which differentiation and comparative analysis of the approaches to moral education in contemporary Pedagogy of the USA is carried out, particularly, moral development approach, values

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ДОБРОДІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ОНОВЛЕНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ

Постановка проблеми. Формування моральності молодих поколінь набуває для України стратегічного значення. За умов ціннісного шоку, в якому тривалий час перебуває суспільство внаслідок переходу на нові економічні відносини, моральні координати людської поведінки не знецінились, а, навпаки, зміцнили свою вагу як в громадському житті, так і в системі освіти. В умовах розбудови української державності надзвичайно важливого значення набуває виховання громадян, здатних усвідомити найвищі людські чесноти і вчиняти відповідно їм на засадах альтруїзму, шляхетності, добрودійності.

Сьогодення налаштовує освіту гнучко реагувати на соціальне оновлення. Проте соціальний прогрес можливий лише в тому випадку, якщо своєю основою він має міцну моральну основу і відбувається відповідно до основ загальнолюдської, тобто гуманістичної моралі. Нехтування моральністю чи навіть її відставання від політичних, економічних, організаційних і інших новацій рано чи пізно призводить до ілюзорності соціальних змін. У той самий час соціально корисні політичні зміни можливі лише за умов трансляції освітою високого класу моральних цінностей, на основі яких формується нова генерація молодих громадян, здатних підтримати позитивні соціальні зрушення.

Аналіз попередніх досліджень. Кореляційні зв'язки у системі «особистість – мораль – держава» завжди цікавили філософську думку. Зі стародавніх часів дана проблема в центрі уваги Античної філософії (Сократ, Платон, Аристотель, Епікур), філософії Сходу (Лао-цзи, Конфуцій, Мо-цзи), класичної німецької філософії (І. Кант), російської (В. Соловйов, С. Франк, М. Бердяєв, Д. Ліхачов) та української (Г. Сковорода, М. Костомаров, П. Юркевич, І. Огієнко) філософії та ін. Основи морального виховання досліджувались у філософських роботах В. Біблера, В. Блюмкіна, Г. Гумницького, І. Кона, В. Малахова в зв'язку з аксіологічним осмисленням ролі моральних цінностей в становленні особистості (С. Анісімов, Л. Волченко, В. Тугарінов, Р. Шул'га).

Проблема морального виховання дітей не може бути успішно розв'язана поза методологічними принципами гуманістичної психології: самоцінності особистості, глибокої поваги та емпатії до неї, врахування її індивідуальності тощо (К. Роджерс, А. Маслоу, А. Комбс, С. Паттерсон, Ж. Піаже, Е. Фромм, Л. Рон Хаббард, Х. Хекхаузен, Д. Юм та ін.). Вітчизняні психологічні дослідження (І. Бех, О. Бодальов, О. Бондаревська, М. Боришевський, Б. Братусь, Л. Богопольська, В. Бойко, В. Вілюнас, О. Добрович, Д. Колесов, О. Кононко, В. Мерлін, О. Скрипник, П. Якобсон) лягли в основу сучасного тлумачення моральної свідомості вихованця. Вчинковий підхід (О. Киричук, В. Роменець), психологія ставлень (В. М'ясищев), вчення про внутрішню позицію особистості (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) стали теоретичною основою пошуку педагогічних шляхів формування моральної особистості.

Світова педагогіка (Ж.-Ж. Руссо, Я. Коменський, Д. Локк, Й. Песталоцці, Л. Толстой), українська педагогічна думка (К. Ушинський, О. Духнович, С. Русова, А. Макаренко, Г. Ващенко), провідні педагоги-гуманісти ХХ століття (Ш. Амонашвілі, О. Захаренко, Я. Корчак, В. Сухомлинський) у своїй спадщині приділили велику увагу питанням різнофакторного впливу на моральну свідомість і поведінку дітей.

Сучасні науковці (О. Богданова, О. Вишневецький, О. Дубасенюк, І. Дубровіна, І. Зязюн, В. Кузь, І. Мар'єнко, В. Оржеховська, Г. Троцько, К. Чорна та ін.) зосередились на вивченні умов морального виховання школярів різних вікових груп та підготовці вчителя до морального розвитку учнів.

Численні дисертаційні дослідження, виконані в контексті проблеми морального виховання школярів, аспектно вивчають умови формування таких моральних чеснот, як

добročесність (О. Степанова), доброзичливість (Л. Сологуб), гуманне ставлення (К. Дорошенко) та ін. Предметом окремих педагогічних досліджень стали моральна свідомість (В. Плахтій), моральні основи поведінки (О. Докукіна), моральні вчинки (І. Кравченко), гуманні якості (В. Коротеєва, О. Мильникова, І. Тадеєва, Г. Ясякевич), моральні цінності (Г. Бондаренко, О. Коркішко, С. Мукомел, Л. Ороновська), духовні потреби (Г. Авдіянець, Ж. Петрович), проблема розв'язування моральних задач (І. Білецька) тощо.

Проте проблема формування в учнів добродійності окремо допоки не вивчалась. У дослідженнях з філософії, психології, педагогіки не існує єдиного підходу до сутності і структури морального (добродійного) вчинку, як немає і певної системи у визначенні змісту, форм і методів виховання добродійності у дітей різних вікових груп.

Метою даної статті є дефінітивний аналіз поняття «добродійність молодшого школяра» у контексті сучасних теоретико-методологічних підходів до розв'язання освітньо-виховних завдань.

Виклад основного матеріалу. Серед найновіших методологічних підходів, які корелюють ефективний педагогічний вплив на систему моральних координат дітей та молоді, є культурологічний, аксіологічний, вчинковий та особистісноорієнтований. По-перше, мораль як форма суспільної свідомості набуває дієвого характеру лише в контексті розвиненої культури як суспільства, так і окремої особистості. По-друге, моральна норма може повноцінно функціонувати лише в умовах ціннісно опосередкованих людських стосунків, які народжують вчинкову культуру. По-третє, моральні норми не можна нав'язувати – вони повинні бути привласнені вихованцем добровільно внаслідок грамотної інструментовки виховного процесу на засадах його особистісної орієнтації.

З огляду на вищезазначене, успішне формування добродійності молодших школярів, на нашу думку, можливе за умов: адекватного розуміння понять «добро», «доброта», «добродійність»; послідовної гуманізації освітнього середовища школи; безперервної трансляції найвищих гуманістичних цінностей у процес навчання і виховання учнів; системної організації їхньої добродійної діяльності на засадах емпатії, альтруїзму та самозречення; активізації рефлексивних процесів як рушійної сили морального самовдосконалення дітей у контексті особистісно орієнтованого підходу до організації виховної роботи в школі 1 ступеня.

Дефінітивний аналіз ключових понять даного дослідження дозволяє визначити **добро** (чи благо) як все те, що є морально цінним, що сприяє благополуччю людини, суспільства, людства в цілому [3, с. 4]. Тлумачний словник української мови визначає його, як усе гарне у житті людей, що відповідає їхнім інтересам, бажанням, мріям; благо або добро, корисна справа, вчинок... [10, с. 230]. «У вчинку добра вирішує людина проблему творення блага без зацікавленості у вдячності. Давати благо, не сподіваючись на вдячність, – це добро. Немає корисливого добра. Але це водночас і випробування добром. Не тільки єдність давання блага і невіддяченості проявляється у вчинку, а й їхня суперечливість. Невдячність не проявляється без отримання блага. Невдячність заперечує добро через зацікавленість у ньому через неотримання блага і вдячності. У вчинку добра людина повинна бачити шлях до вдячності, до створення своєї моралі», – стверджує Т. Кириленко [4, с. 553].

Як і будь-яка моральна категорія, добро є соціально і культурно детермінованим, тобто воно залежить від пануючих у дану епоху інтересів, культурних традицій, актуальних устремлінь і потреб тих чи інших соціально-професійних чи вікових груп, існуючих типів особистості.

Доброта – чутливе, дружнє ставлення до людей; привітність ласка, прихильність. Так визначає тлумачний словник української мови. [10, с.230]. Добротою вважають морально-ціннісну характеристику людини, що включає такі властивості, завдяки яким вона здатна творити добро [3, с. 4]. До цих властивостей, як правило, відносять чуйність, тактовність, увагу до людей, співчутливість і здатність до співпереживання, співстраждання, щедрість, милосердя і готовність поступитися своїми інтересами заради інших, здатність до самообмеження, безкорисливість і т.д. Наявність подібних властивостей свідчить про можливість людини робити добро, хоча тут ймовірні й відхилення від очікуваного результату. Не завжди чуйна і безкорислива людина творить добро; не завжди вчинки, що ніби є проявом доброти, розцінюються як добро іншими, включаючи і тих, на кого воно спрямовано.

Якості особистості, що свідчать про наявність доброти не є вродженими, але можуть бути природними (наприклад, від природи людина – м'яка, поступлива, чуйна), так і придбаними (щедрість, безкорисливість). В конкретній ситуації демонстрація природних якостей може інтерпретуватися найближчим оточенням як прояв моральності, оскільки приносить їм благо. Однак чи правомірно таке спонтанне виявлення психічних властивостей особистості вважати моральною поведінкою? Однозначно ні, тому що моральна поведінка передбачає свідоме прагнення, потребу зробити добро іншому, переживання почуття радості за іншого, навмисне обмеження своїх потреб і інтересів в ім'я іншого.

Добродійність. Тлумачний словник української мови визначає її як абстрактний іменник до **добродійний** – той, який має на меті давати матеріальну допомогу бідним; або який приносить користь, дає добро (образно) [10, с. 230]. Підкреслимо найвагоміший момент, **добродійність** - це, насамперед, дія людини; не думка, не намір, не бажання, а реальний вчинок, що сприяє благополуччю іншої (інших, суспільства), зроблений під впливом морального мотиву, тобто безкорисливого прагнення допомогти іншому в досягненні якого-небудь блага. При цьому засоби, які обрані для втілення моральної мети – безкорисливого сприяння благополуччю іншого (інших, суспільства), не повинні перекреслювати чи ставити під сумнів моральну суть вчинку. У добродійній поведінці не можна керуватися принципом «ціль виправдує засоби». Не всяке сприяння благополуччю іншого є добродійністю в моральному розумінні, але лише те, що здійснено під впливом морального спонукання, в ім'я інтересів людей. [3, с. 5].

Часто вчинки тих чи інших людей вражають своєю бездумністю і невиправданістю. Якщо закони виживання диктують ситуативну жорстокість щодо природи (наприклад, рибацтво та мисливство), то ніякими законами природи не можна виправдати варварства інквізиції, геноциду, голокосту, фашизму, расизму, тероризму та ін. Тому добродійний вчинок завжди високо оцінювався суспільною думкою як протипага брутальності, як найвищий вияв краси і шляхетності людського роду.

Вчинковий підхід, який упродовж багатьох століть набував сили у педагогіці і психології, дозволяє глибоко психологічно аналізувати реалії і потенції морального виховання особистості. Право і обов'язок самовизначення людини щодо світу означає стратегію і тактику вчинкових дій на основі мотиваційного вибору. В історії людства прийняття рішення як особливий принцип мотиваційного рівня становлення вчинку охоплює різні періоди.

Так, процес історичного становлення вчинку пройшов через етап протиставлення природного і соціального в людині. Ж.-Ж. Руссо, І. Кант, Г. Сковорода пов'язували з природним те чисте, що є у людському вчинку, і намагались захистити його від деформацій під впливом суспільства. Пізніше З. Фрейд, В. Райх, К. Лоренц також зосереджували увагу на антагонізмі індивіда і суспільства, вважали суспільство ворожим оточенням, яке зумовлює психічний тиск на ество людини. Вчинок за таких умов означає протидію тискові суспільного оточення у боротьбі за власну природну чистоту і досконалість.

У психології XIX–XX століття постає проблема дії як істотної ознаки вчинку. Дійсно, цей період важко асоціювати з чимось іншим, ніж активна, творча, перетворювальна (революційна) дія. Проте нова епоха в історичному розвитку вчинку визначається переживанням суперечності між дією і смыслом, намаганням осмислити вдіяне, скоєне, дати йому оцінку і притягти до суду історії все хибне.

На думку К. Юнга, вчинком рухає «колективне несвідоме», і вчинок ніби узгоджує індивідуальне і соціальне через інтеграцію свідомого й несвідомого в самій людині.

Цікавою є ідея пасіонарності, розвинута Л. Гумільовим, який вважав, що джерелом виникнення і рушійною силою розвитку етносів є накопичення «критичної маси» пасіонарних особистостей - людей, здатних на самозречення. В часи посилення ціннісного дисбалансу і зростання напруги в людських стосунках саме «пасіонарії» (до них можна віднести освітян, митців, проповідників) докладають духовних зусиль до відновлення балансу з навколишнім. Відбувається «натиск свідомості» (Тейяр де Шарден), вивільняється могутня енергія духу, що спричиняє еволюцію ноосфери.

Добродійний вчинок, таким чином, має глибоке духовне підґрунтя і об'єднує в собі вчинок краси і вчинок добра. В цьому поєднанні зливається позитивна енергія мислительних

та емоційних процесів. Саме цей своєрідний «симбіоз» думки і почуття, інтелекту і афекту (Л. Виготський) є основою правильної стратегії морально спрямованого вчинку.

Отже, моральні категорії «добро», «доброта», «добродійність» можуть мати і «прикладний» зміст для різних сфер суспільного буття. Тут правомірно проаналізувати розбіжності між теоретичним та емпіричним їхнім змістом у контексті завдань виховання дітей та молоді.

Спробуємо розкрити передумови успішного формування доброти і добродійності в системі особистісних утворень. Насамперед, відзначимо, що прояв доброти, добродіяння охоплює усі рівні психічної організації індивіда. Це передбачає активізацію багатьох психічних процесів. Насамперед, діє сприйняття, що відбиває стан об'єкта, до якого спрямовані моральні почуття; працює мислення, зосереджене на формі, характері і доречності добродійності, здійсненої у визначених умовах і стосовно конкретної людини; активізується уява, що малює суб'єкту добродіяння стан і ставлення до нього об'єкта добродіяння. Обумовленість доброти і добродійності різними сторонами інтелекту (сприйняттям, увагою, мисленням, пам'яттю, уявою) вказує на те, що дані моральні прояви залежать від інтелектуальних потенцій індивіда. Людина неуважна, невдумлива, з бідною пам'яттю й уявою не здатна до моральної доброторчості.

Знаменно, що прояв акту справжньої доброти, як правило, супроводжується відповідними емоційними реакціями – хвилюванням, задоволенням, подивом, радістю. Це обумовлено відображенням суб'єктом чи об'єктом добродіяння (чи обома відразу) значимих для них впливів і концентрацією могутньої психічної енергії. Навряд чи здатна на постійне добродіяння людина, емоційно ригідна, тобто негнучка, одноманітна, ніби перебуває в одному і тому ж спектрі емоцій. А нашу думку, емоційна гнучкість – найважливіша передумова стійкої доброти. Саме вона є основою так званої «широкої натури», яка з особливим задоволенням робить добрі справи. Добра людина не тільки керується моральними засадами, переборює моральні конфлікти, але й постійно знаходиться під враженням турботи, радості, задоволення, блага, зробленого нею для інших людей. Вона може бути навіть залежною від цих вражень, що підкріплюють її готовність робити добро ще і ще раз.

Важливо розуміти, що істинно добра людина робить добро, насамперед, не заради досягнення власних позитивних емоцій, а заради блага людей. Насправді моральне добро робиться без розрахунку на емоційно-позитивне повернення, на «плату» за добро, що само по собі не має відношення до суті добродійності, а може складати лише його зовнішній супровід. Але і недооцінювати цю підкріплювальну здатність до позитивної емоційної реакції суб'єкта добродіяння було б невірно, тому що неможливо й абсурдно уявити собі людину, що робила би добро байдуже чи тим більше з відразою.

Доброта і тим більше здатність до добродійності припускають наявність у людини конкретних психічних властивостей. Насамперед, варто сказати про розвиненість вищих почуттів – альтруїстичних, що виявляються в прагненні людини свідомо придушувати власний егоїзм, у безкорисливому служінні людям, готовності пожертвувати своїми інтересами на користь інтересів інших, і вольових, що роблять можливим самоврядування, самопідпорядкування, самообмеження на користь іншого. Вольові якості настільки тісно переплетені з моральними, що часом самообмеження на користь іншого рівнозначне добродійності [3, с. 42].

Отже, з психологічного погляду, доброта не є деяким самостійним проявом психіки, вона виражається за допомогою ряду психічних явищ, яким у певних ситуаціях надається моральний зміст.

Учити доброті і стимулювати добродійність – означає розвивати у визначеному напрямку інтелект індивіда, формувати конкретні емоційні реакції і стани, виховувати волю. Моральне виховання, таким чином, не обмежується настановами і роз'ясненнями моральних принципів. Формування моральної культури не завжди пов'язане з їхнім успішним засвоєнням. Моральне виховання – це проблема і психологічної організації моральної поведінки, тобто удосконалювання інтелектуальної, емоційної і вольової сфер особистості.

Утім нині педагогіка, замість уваги до «інструментального» змісту моральності (як зробити дитину моральною), хвибує на моралізування. Педагогіка протягом останніх десятиліть скоріше розтлумачує моральні поняття, супроводжуючи теоретичні міркування не

менш абстрактними положеннями про принципи виховання і майже не торкається того, як треба розв'язувати ті чи інші моральні задачі в конкретних виховних ситуаціях відповідно до зазначених принципів. Практика засвоєння добра, виховання доброти, навчання добродійності є технологічно невідомими для більшості вчителів і батьків. Відсутність «інструментального» змісту в уявленнях про добро і зло насамперед обумовлено, на наш погляд, тим, що ці морально-етичні категорії століттями вивчалися лише в контексті філософії. У філософських суперечках народжувалась істина, але не алгоритми морального виховання, які б могли допомогти людині стати досконалішою. Зрозуміло, справжнє розуміння природи речей необхідно для створення справді об'єктивної програми виховання особистості, але ця істина не може підмінити саму програму. Увірувавши в добро на основі лише абстрактних уявлень про нього, можуть стати добрими і діяти по-доброму одинаки, тоді як реально розроблені технології морально-етичного виховання здатні сприяти підвищенню рівня моральної культури дітей та молоді.

З метою з'ясування рівнів сформованості добродійності учнів сучасної початкової школи було проведено пілотне дослідження, яким охоплено 985 учителів початкових класів шкіл м. Вінниці і Вінницької області (слухачів курсів підвищення кваліфікації ВОПОПП). Ми передбачали визначення вихідного рівня зорієнтованості учнів початкових класів на добродійність і з'ясування наявності у навчально-виховному процесі початкової школи шляхів формування добродійності молодших школярів. Було використано такі методи дослідження, як спостереження, опитування, інтерв'ювання, тестування.

Результати обробки отриманих даних засвідчили, що 63% опитаних учителів вважають необхідним моральне вдосконалення вихованців. За допомогою ранжування було визначено десять найбільш пріоритетних духовних цінностей для вчителів початкових класів: порядність, працьовитість, доброта, відповідальність за свої вчинки, чесність, людська гідність, милосердя, надійність, самостійність, патріотизм (*цінності розміщено у ранговому порядку*). 45% респондентів упевнені, що виховувати добродійність конче необхідно.

Результати дослідження переконують у тому, що вчителі недостатньо підготовлені до методологічної рефлексії. Зокрема їм важко тлумачити моральні категорії, які вони повинні роз'яснювати вихованцям. Так, добродійність педагоги розуміють по-різному: як гуманне ставлення до оточуючих (34%); як виконання десяти Божих заповідей (12%); як милосердя, уважність до ближнього (8%); як готовність завжди прийти на допомогу (4%), як спонсорство чи меценатство (3%). Поодинокі відповіді трактували це поняття як здатність і потребу робити добро від душі і отримувати від цього радість (1%). Лише один педагог виявився спроможним повно і адекватно витлумачити запропоноване поняття: «Добродійність має два корені: добро і дія. Це древнє поняття: безкорислива посвята себе людям, творення милостині, віддавання десятини, моральна вершина любові до людей» (К.І., педагогічний стаж 23 роки).

Більшість опитаних учителів вважають, що формуванню в дітей добродійності сприяють: наслідування (87%), етичні бесіди (72%), добродійні справи (26%), система спеціальних виховних заходів (25%), рольові ігри; тренінги (14%), уроки (8%); виховання потреби робити добрі вчинки (6%), заохочення, винагороди (4%).

Інформативними є характеристики добродійних вчинків молодших школярів, складені вчителями. На думку 89% опитаних учителів, добродійність виявляється у ставленні дітей до слабших; хворих, інвалідів; 31 % вважає її до того ж виявом співчуття до тих, хто в біді; 29 % проєктують прояви добродійності на родину; 34% - на взаємодію дитини однолітками. Проте жоден опитаний не пов'язав прояви добродійності зі станом радості (бажання її розділити).

Отже, опитування вчителів дозволило з'ясувати наявність у навчально-виховному процесі початкової школи шляхів формування добродійності молодших школярів. Підтвердило припущення, що формування добродійності молодших школярів у початковій школі відбуватиметься ефективно, якщо діти будуть включанні в систему добродійних вчинків.

Результати аналізу традиційних методів морального виховання, які найбільш застосовуються в педагогічній практиці, дозволяють стверджувати, що більшість з них є методами зовнішнього впливу на особистість, оскільки не зумовлюють досягнення достатнього рівня її внутрішньої активності. Значна частина виховних методів ігнорує

почуття, право на свободу і самостійність дитини, внаслідок чого у неї культивується пристосовницька мораль, є розмитими ціннісні орієнтації та життєві цілі. Тому необхідний пошук нових методів, які повністю забезпечували активну позицію учня. Тому спеціально організована система виховної роботи повинен включати дитину у виховну діяльність, точніше в самодіяльність. При цьому має бути досягнуто в кінцевому підсумку основна мета – перетворити вихованця на суб'єкт такої діяльності.

Як висновок, зазначимо, що моральна норма (у нашому дослідженні – добродійність) перетворюється у відповідну моральну рису, якщо дитина її не лише глибоко зрозуміє, але й освоїть на емоційно-особистісному рівні. Саме емоції наділяють цінністю певні способи поведінки (І. Бех). За такої умови добродійність як моральна норма стає значущою для дитини, може викликати імпульс до дії, до морального вчинку.

До перспектив подальших наукових досліджень варто віднести вивчення мотивів моральних вчинків дітей молодшого шкільного віку та способів їхньої корекції з метою формування добродійності учнів.

Література:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К., 1998.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1966.
3. Бойко В.В. Доброта в нас и вокруг нас. – М.: Знание, 1988.
4. Кириленко Т.С. Вчинок добра //Основи психології / За заг.ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – Вид.6-те, стереотип. – К.: Либідь, 2006.
5. Малахов В.А. Етика. – К.: Либідь, 1996.
6. Мур Дж.Э. Принципы этики. – М.,1965.
7. Національна доктрина розвитку освіти //Освіта. – 2002.– №26. – 24 квітня. – С. 5.
8. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва. – К.: Знання України, 2004.
9. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. – К., 1996.
10. Тлумачний словник сучасної української мови (170000). – К.: Перун Ірпінь, 2004.

The definitiv analysys of the notion «chainy of young students» is presented in this article. This notion is show in the context of modern theoretical and methodological appnoaches to solution of educational tasks.

УДК 373.3.035 – 005

*О.В. Колосова
м. Вінниця, Україна*

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ОСНОВ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ: АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Сучасний період потребує людини з високим рівнем загальної культури, людини «успішної», «ефективної», здатної швидко орієнтуватись і приймати оптимальні рішення в складних обставинах, у критичних ситуаціях; людини, яка зможе долати власний егоїзм, поступатися в разі потреби своїм «Я»; вміє спілкуватись, розуміти, поважати думку інших. Безперечним є одне: чим вищий рівень знань людини, тим більше вона відповідає всім цим вимогам, тим ширші можливості відкриваються перед нею, тим легше знаходить вона своє місце у суспільстві. Однією з основ складових системи підготовки підростаючого покоління є його правове виховання. Саме правова культура забезпечує розуміння функціонування політичної та правової системи в країні, сприяє розвитку в них критичного мислення, розвиває позитивне ставлення до принципів верховенства права, посилює громадянську активність і прагнення брати участь у суспільному житті. Одержанні знання мають допомогти дітям увійти в доросле життя політично зрілими громадянами незалежної держави, зрозуміти цінності демократичного світу, усвідомити себе часткою великого українського народу, який створив цю державу і є у ній єдиним джерелом влади.

Сучасний світ оцінює рівень цивілізованості держави залежно від того, наскільки її громадяни знають права, усвідомлюють свої обов'язки та поважають права інших людей. Повага до закону, правова культура починають формуватися вже в ранньому віці. В цій ситуації перед навчальними закладами освіти постала необхідність пошуку оптимальних шляхів формування правової культури підростаючого покоління на основі Конституції України, основних положень Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Указу Президента України від 18 жовтня 2001 року «Про національну програму правової освіти населення», Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті, комплексної цільової програми «Вчитель».

Проблематика, яка пов'язана з формуванням правової культури, здавна привертала до себе увагу філософів, педагогів, психологів, юристів. Вона знайшла відображення у філософському, культурологічному аспектах у працях Аристотеля, Платона, І. Канта, Г. Сковороди; в наш час її досліджують І. Зязюн, В. Кремень, Л. Малишко, І. Миронюк, Ю. Римаренко; у соціологічному аспекті - Г. Андреев, М. Леонтьєв; у психологічному аспекті Б. Ананьєв, Г. Балл, М. Боришевський, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Е. Фромм; у педагогічному аспекті Г. Бутківська, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, у юридичному аспекті - С. Алексєєв, В. Бабаєв, Н. Подберезький, О. Скакун. У наукових працях названих авторів достатньою мірою розкрито методику та зміст формування правової культури підлітків та юнаків. Окремі питання формування правової культури молодших школярів висвітлені І. Бехом, І. Козубовською, В. Оржеховською, М. Фіцулою.

Проблему правової культури школярів у своїх дисертаційних дослідженнях розглядають Д. Бойко «Психологічні умови формування правової культури старшокласників», В. Владимирова «Педагогічні проблеми формування правової культури вчителя в історії педагогічної школи України», О. Ганзенко «Формування правової культури особи в умовах розбудови правової держави Україна», І. Запорожан «Педагогічні основи право виховної роботи з молодшими школярами», Л. Твердохліб «Формування правової культури старшокласників у навчальних закладах нового типу» тощо. Дослідники акцентують увагу на проблемах формування правосвідомості, гуманістичної високоморальної поведінки, превентивному вихованні, розглядають у гармонійній єдності право і мораль, підводять до висновку про правосвідомість як духовну цінність.

Метою статті є презентація аксіологічного аспекту формування основ правової культури молодших школярів та результатів пілотного експерименту.

Сучасна система освіти і виховання в Україні базується на особистісно-орієнтованому підході, тобто в центр уваги ставить вивчення особистості того, кого навчають, в усіх його взаємозв'язках і опосередкуваннях, піднесення індивідуальності, її самовиявлення і розвиток. Формування особистості здійснюється в процесі соціалізації, тобто залучення того, кого навчають, до соціокультурних цінностей.

Одне з найважливіших завдань виховної роботи з молодшими школярами полягає у формуванні в них ціннісних орієнтацій. Саме цінність орієнтує їх в навколишньому середовищі, визначає вибір цілі, норму поведінки, зміст потреб. Система ціннісних орієнтацій суттєво впливає на змістову сторону спрямованості особистості і становить основу її ставлення до навколишнього світу, людей, до себе, а також є основою світогляду й мотивації. Тому ціннісні орієнтації розглядаються і як найважливіші регулятори поведінки людей, і як важливі чинники розвитку особистості.

Розмаїтість підходів до вивчення аксіосфери породжує значну кількість критеріїв для класифікації і систематизації цінностей. Є різні точки зору щодо їх природи і розуміння. Зокрема, цінність розглядається:

- як предмет, що має певну користь і здатний задовольнити ту чи іншу потребу людини;
- як ідеал, до якого прагне людина;
- як норма, якої необхідно дотримуватися;
- як значущість чого-небудь для особистості або соціальної групи.

Сучасна аксіологія виходить з того, що цінність – це поняття, котре вказує на суспільне або особистісне значення (значимість) явищ, фактів, подій.

На процес формування цінностей впливають усі значимі чинники людського існування – біологічні, соціальні, психічні тощо. Їхнє індивідуальне поєднання зумовлює особистісну структуру цінностей, яка, проте, «випробовується» на загальнолюдських цінностях. Загальнолюдські цінності стають особистісними, якщо вони – частина внутрішнього світу особистості і, в результаті засвоєння, набули особистісного смислу.

Цінності формуються на основі суспільної практики, індивідуальної діяльності людини в рамках певних конкретно – історичних суспільних відносин, форм комунікації і мають соціальний характер. Суспільні відносини – це та площина, де здебільшого збігаються цінності особистості і суспільства. Отже, можна говорити про політичні, правові, естетичні, моральні, релігійні цінності, які є відбитком відповідних відносин, що склалися у суспільстві.

Особистісний підхід дозволяє виділити два ціннісних рівні в структурі особистості – зовнішній і внутрішній. На зовнішньому рівні знаходяться суспільні і культурні норми, які супроводжують особистість з дня народження. Людина входить у світ готових, усталених норм, що, значною мірою, визначають критерії оцінок і поведінки. Норма виступає своєрідною соціальною характеристикою поведінки особистості. Цінності тісно пов'язані з нормами. Найчастіше вони навіть ототожнюються (коли мова йде про соціальні норми). Але норма є раціональним і формалізованим регулятором поведінки людей, який вони одержують ззовні – з традицій, морального кодексу, релігійних настанов, мовних правил, етикету поведінки, юридичного закону тощо. Люди мусять підкорятися такій нормі, навіть якщо не розуміють її смислу, доцільності, відповідності власним інтересам. Цінність, навпаки, – це внутрішній, емоційно сприйнятий і засвоєний особистістю орієнтир поведінки. Саме тому цінність виступає як власна духовна інтенція, а не надособистісний, відчужений регулятор поведінки [6, с. 146].

У наш час проглядається тенденція до наростання «планетарної єдності», до пошуку «вічних цінностей», породжуваних «загальнолюдськими інтересами» і «загальнолюдськими ідеалами». Ця теза набуває особливого значення, якщо під загальнолюдськими цінностями розуміти «цінність життя», яка, щоб бути справжньою цінністю, має бути вільною, що робить другою загальнолюдською цінністю саму свободу, третьою цінністю такого масштабу є людська «гідність», а четвертою – «справедливість».

Людина як суб'єкт культури у своїх думках, переживаннях, діях орієнтується на усталені норми і духовні цінності культури, до якої належить. У процесі засвоєння культурного досвіду людина знову відкриває цінності власне для себе. Якщо ж цього не відбувається, то культурні цінності залишаються незатребуваними, «мертвими». Можливо, саме тому В. Франкл звернув увагу на одну із найсерйозніших проблем нашої епохи – на проблему екзистенціального вакууму [11, с. 87]. Руїнуються старі цінності і традиції, людина втрачає свої культурні корені, і як результат – утрата сенсу життя.

Ціннісні орієнтації давно стали об'єктом соціально-педагогічних досліджень як один з інтегральних елементів, що характеризує спрямованість особистості. В центрі функціонування ціннісних орієнтацій лежить ціннісний підхід, згідно з яким усі явища навколишньої дійсності, які відображаються у свідомості індивіда з погляду можливості задовольняти його потреби та інтереси (включаючи вчинки людей) знаходяться цінності. Кожну людину характеризує неповторне поєднання потреб, інтересів, у кожній може існувати своя система цінностей, що структурується у певну ієрархію. Проте індивідуальні системи цінностей є такими лише остільки, оскільки індивідуальна свідомість відображає суспільну.

Ціннісні орієнтації набувають об'єктивного значення, коли трансформуються у відповідні цілі чи ідеали людини. Тому з психологічного погляду цінністю може бути не лише те, що є, а й те, що ще необхідно здійснити, до чого слід прагнути і докладати вольового зусилля. Отже, цінності можуть бути дійсними, наявними, уявними, бажаними, ідеальними. Це свідчить про те, що на певному етапі психологічного розвитку індивіда усвідомлення ним цінності того чи іншого явища є, звичайно, результатом роботи свідомості. Однак усвідомлення не є кінцевим моментом ціннісної діяльності, вона має закінчуватися ціннісними переживаннями. Лише за цієї умови предмет набуває для людини особистісного смислу, суб'єктивної значущості, стає дійсною спонукою до її поведінки та діяльності. Звідси ціннісна зрілість особистості однозначно корелює з наявністю у неї

ідеальних, духовних спонук і прагнень, які стають її смислопороджувальними силами і визначають якість людського життя [7, с. 65-67].

Формування ціннісних орієнтацій відбувається у період між дошкільним і молодшим шкільним віком. У цей перехідний період виникають нові потреби та інтереси, зникають або послаблюються ті, що були притаманні попередньому вікові. Саме на зіткненні двох вікових періодів ціннісні орієнтації людини вступають у суперечність із системою мотивів і потреб, що склалися раніше [2, с. 141-143]. Про те, що саме в молодшому шкільному віці активно формуються ціннісні орієнтації свідчить наявність головної умови їх виховання – розвиток рефлексії, усвідомленого життєвого досвіду і довільної поведінки. На розвиток ціннісних орієнтацій у молодшому шкільному віці суттєво впливає і така психологічна ознака, як становлення самопізнання та стійкого образу «Я», який становить не просто відображення будь-яких об'єктивних умов, а соціальну установку, ставлення особистості до самої себе. Образ «Я» вміщує в собі три взаємопов'язані компоненти: пізнавальний – пізнання себе, уявлення про свої якості та властивості; емоційний – оцінка цих якостей і пов'язане з нею самолюбство, самоповага і т. ін.; поведінковий – практичне ставлення до себе, похідне від перших двох компонентів [1, с. 125].

Цінним психологічним надбанням молодшого шкільного віку є відкриття свого внутрішнього світу. Знаходячи здатність поринати в самого себе і насолоджуватися своїми переживаннями, школяр відкриває цілий світ нових відчуттів, красу природи, звуки музики, відчуття власного тіла. Формування системи ціннісних орієнтацій стимулюється і значним розширенням спілкування, зіткненням з різноманітними стилями поведінки, поглядами, ідеалами. Поява переконань у молодшому шкільному віці свідчить про значний якісний перелом у становленні системи морально-правових цінностей.

Отже, однією з систем цінностей, які необхідно сформувати у цьому віці, і які є передумовою становлення соціальної компетентності особистості, є правові цінності. Правові цінності школярі набувають в контексті формування основ правової культури.

Правова культура – це система правового комплексу цінностей, які виступають регулятором суспільних відносин. Французький соціолог Е. Дюркгейм наголошував, що суспільство є лише там, де є спільна загальновизнана система цінностей і норм [5, с. 51].

Вчені А. Колодій, В. Копейчиков, С. Лисенков дотримуються думки, що правова культура – це система правових цінностей на відповідному рівні розвитку суспільства, яка відображає у правовій формі стан свободи особи та інші соціальні цінності [9, с. 154].

Аналіз літератури свідчить, що залежно від носія культури правову культуру поділяють на правову культуру суспільства, правову культуру соціальної групи і правову культуру особи. Кожному з названих суб'єктів притаманні свої цінності, характерні риси, функції тощо.

Правова культура особи сприяє виробленню стилю правомірної поведінки, який формується залежно від ступеня засвоєння і прояву цінностей правової культури суспільства, індивідуальної неповторності творчості кожної особи.

Ціннісно-нормативна функція правової культури виражається за допомогою системи аксіологічних характеристик. Вона проявляється у різноманітних фактах, котрі набувають ціннісного значення, відтворюючись у свідомості діючих індивідів і людських вчинках, соціальних інститутах. Виходячи з цього, правові норми, інші складові правової культури суспільства виступають об'єктами оцінки. Тут ідеться про цінності в праві і саме право як цінність.

Важливою педагогічною проблемою у формуванні правової культури молодших школярів було і залишається формування правової свідомості, правових почуттів, вироблення навичок і звичок правомірної поведінки [10, с. 20].

Правова свідомість людини – це головний чинник, який визначає вибір способів поведінки та дій в тій чи іншій ситуації. Вона формується на основі правових знань, уявлень, переконань, поглядів, почуттів, які склалися в суспільстві, і становлять суспільну свідомість, що має вирішальний вплив на формування правосвідомості особистості молодшого школяра. Формування правових почуттів – це надійний регулятор правової поведінки людини. Якщо у школярів не сформовані правові почуття, то регуляторами їхньої поведінки можуть бути прості емоції (гнів, обурення, страх), які не завжди лежать в основі правомірної чи неправомірної поведінки. Сформовані правові почуття допомагають особі подолати

труднощі, внутрішні суперечності, вірно розв'язувати конфліктні ситуації, приймати на основі норм права і моралі вірні рішення. Правові почуття виконують роль мотивів правомірної поведінки, сприяють позитивному подоланню внутрішніх суперечностей у вирішенні правознавчих питань, ставленню до правових явищ, фактів і їх наслідків, емоційних форм самооцінки, саморегуляції з точки зору психології. Правові почуття формуються на основі моральних почуттів і морального досвіду і можуть виражатися в позитивному ставленні до тих чи інших негативних явищ, або ж у негативному ставленні до порушників норм, правил поведінки, закону [8, с.85]. Складність виховання моральних і правових почуттів полягає у тому, що їх не можна викликати в людині наказом, проханням, їх можна виховати лише опосередковано, звертаючись до почуттєвої сфери особистості за допомогою художньої літератури, засобами мистецтва, емоційно забарвлених правових і моральних фактів, вчинків, ситуацій, шляхом наведення цікавих життєвих прикладів, уведення учнів в уявні ситуації, використання, художньої літератури, музики, образотворчого та кіномистецтва тощо. Будь-які знання норм і правил моральної і правової поведінки будуть керівництвом до дії, стануть переконаннями особистості, якщо вони злилися з її почуттями, проникли в її серце й душу.

Вироблення навичок і звичок правомірної поведінки в системі формування правової культури молодших школярів - це продукт і закономірний результат свідомого ставлення особи до виконання своїх обов'язків, до дотримання правових норм тощо.

Формування правових переконань, як і свідомості, - соціально детермінований процес. Однією з основних умов виникнення переконань особи є усвідомлення нею змісту та об'єктивної необхідності правових норм суспільства, їх дотримання у життєвих ситуаціях. Саме за такої умови ці правові норми стають необхідними для поведінки особи. Адже правові переконання поряд з моральними – один із найважливіших компонентів правової свідомості особи.

Глибоке знання правових норм дає змогу особі аналізувати правові явища і на належному рівні приймати рішення. Цінність знань як структурного компонента правових переконань визначається здатністю застосовувати ці знання у конкретних ситуаціях та давати оцінку вчинкам інших осіб. Вміння особи аналізувати вчинки інших з позиції глибоко усвідомлених правових норм зумовлює процес формування у неї стійких правових переконань [3, с.127]

Досить часто права і обов'язки молодших школярів доводяться до їх відома як абстрактні поняття, не пов'язані з нормами моралі і права, розглядаються у відриві від загальної і правової культури. Все це негативно відбивається на формуванні цілісної системи правових поглядів, суджень, оцінок тощо. Нерідко про права та обов'язки школярів забувають взагалі і нагадують про них лише у випадках порушення правових норм. Знання про права та обов'язки молодшими школярами відіграють значну роль у формуванні елементів правової культури. Дотримання норм і правил правової поведінки – умова нормальних стосунків у колективі, яка захищає їх від свавілля, створює умови для особистої свободи, нормалізує морально-етичні стосунки.

Важливою педагогічною проблемою в системі формування правової культури молодших школярів є формування соціально-психологічної компетентності. Соціально-психологічна компетентність як складова правової культури молодшого школяра – це досить багатогранне явище, воно складається з комунікативної, перцептивної (когнітивної) компетентності і знань у сфері взаємодії та поведінки.

У структурі соціально-психологічної компетентності важливу роль відіграють ціннісні орієнтації особистості. Як стверджує академік С. Гончаренко, під ціннісними орієнтаціями розуміють вибірку, відносно стійку систему спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтованих на певний аспект соціальних цінностей. Формується вона у процесі соціального розвитку індивіда, його участі у трудовому житті та всіх інших видах діяльності. Вчений розглядає виховання людини, як керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій [4, с. 159].

Соціально-економічне життя стає все більш непередбачуваним, а відсутність сталих поглядів, ідеалів, корупція у структурах влади, про яку повідомляють засоби масової

інформації, призводять до втрати почуття захищеності, руйнують морально-правові переконання та ідеали, що намагаються прищепити батьки, школа. Останнім часом до певної міри втрачають значущість такі цінності, як реалізація власних здібностей, творчість, бажання бути корисним людям.

З цього приводу викликають інтерес дані дослідження, проведеного серед учнів початкових класів СЗШ №№ 4, 5, 15, 31 (243 респонденти). Дітям було запропоновано відповісти на запитання: «Які життєві цінності ти вважаєш найбільш важливими?». Серед 10-ти запропонованих цінностей школярам необхідно було вибрати найбільш значущі для них і оцінити їх за важливістю, пронумерувавши їх у певній послідовності.

З'ясувалось, що для молодших школярів найбільш важливим є: здоров'я (74%, 1 місце за шкалою цінностей); хороша сім'я (62%, 2 місце); свобода та незалежність (41%, 4 місце); матеріально забезпечене життя (93%, 3); справедливість (58%, 5); можливість виявити творчість (13%, 10); гуманні стосунки між людьми (51%, 6); культурно-естетичні цінності (література, живопис, читання та ін. – 44%, 9); модний одяг (65%, 7); можливість виявити милосердя (12%, 8).

Ієрархія цінностей молодших школярів свідчить про те, що для них найбільш важливими є здоров'я, добра сім'я, матеріально забезпечене життя. Прагнення школярів до матеріально забезпеченого життя, до комфорту саме по собі позитивне за своєю спрямованістю: кожна людина повинна жити достойним життям, складовими якого є цінності культури, моральності та права. Проте цим цінностям молодші школярі відводять найнижчі місця. – 7-10. Викликає тривогу те, що в ієрархії цінностей учнів досить низькі місця посідають ті, які відображають взаємини людей. Не визначаються цінними і значущими гуманні стосунки між людьми, можливість виявити милосердя. Це свідчить і про не розуміння молодшими школярами як соціального, так і особистісного значення цих якостей.

Також для з'ясування цінності безпосередньо права серед молодших школярів було проведено спеціальне опитування. Учням було запропоновано відповісти на запитання: «Яке право для тебе є найціннішим?». Було встановлено, що серед найцінніших прав для дітей є: право на життя – 30%, на навчання – 21%, на здоров'я – 21%, на любов – 13%, на піклування – 13%, на відпочинок – 8%, на щасливе дитинство – 4%, на свободу – 4%.

Отже, пріоритетними для молодших школярів правами є право на життя, на навчання, на здоров'я. Усвідомлення учнями цінності особистого життя має, насамперед, значення для них самих, визначає риси їхнього характеру, поведінку, стиль приватного життя. Але потрібно звернути увагу на те, що серед зазначених учням прав вони не згадують право на сім'ю, право на повагу до людської гідності, право на рівність тощо. Це свідчить про те, що особистісні інтереси молодших школярів переважають над суспільними.

Як **висновок**, хочемо зазначити, що аналіз наявних теоретичних підходів та зібраний емпіричний матеріал, дозволяє нам сформулювати власне визначення поняття «правова культура молодшого школяра». На нашу думку, це поліфункціональне особистісне утворення, яке народжується внаслідок формування основ правосвідомості та навичок саморегуляції правової поведінки на основі ціннісно-правових орієнтацій, ціннісно-мотиваційного ставлення до суспільних норм життя. Правова культура, маючи синдикативну основу, формує свідомість дитини не лише на інтердикативному рівні, тобто на рівні її функціонування у відповідності з певною системою правових заборон, а й могутньо впливає на юстиціальну свідомість учнів, тобто керується моральними цілеустановками і гарантує сталість особистих поведінкових програм.

До **перспектив подальших досліджень** варто віднести вивчення педагогічних умов і виховних технологій, які є вирішальними для формування у молодших школярів особистісних цінностей, правосвідомості й правової поведінки.

Література:

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. – М., 1986. – 420 с.
2. Бовть О.Б. Цінності агресивних підлітків //Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. – К., 1997. – С. 141-143.
3. Владимірова В.І. Педагогічні проблеми формування правової культури вчителя в історії вищої школи України: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Кіровоград, 2002. – 197 с.

4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К., 1997. – 376 с.
5. Дюркгейм Е. Соціологія і соціальні науки //Філософська і соціологічна думка. – 1992. – № 58. – С. 54-58.
6. Каган М.С. Философская теория ценности. – Спб., 1997. – С. 146.
7. Лисенко В.П. Особливості ціннісної структури підростаючої особистості// Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. – К., 1997. – С. 65-67.
8. Никитин А.Ф. Нравственно-правовое воспитание учащихся. – М., 1986. – 123 с.
9. Теорія держави і права /Колодій А.М., Копейчиков В.В., Лисенков С.Л. та ін. – К., 1995. – 315 с.
10. Ткачова Н. Педагогічні основи формування правосвідомості учнів у закладах професійно-технічної освіти: Автореферат дис. док. пед. наук.: 13.00.04./ Інститут педагогічної і психологічної професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 34 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – 235 с.

The assessing aspect of the formation of the basis of primary education pupils' legal culture is presented in the article.

УДК 371.38:37.036

*І.О. Кругленко
м. Вінниця, Україна*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРИ У ПРОЦЕСІ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ

Постановка проблеми. Надзвичайної актуальності набули нині проблеми гуманітаризації освітнього процесу передбачає поступове «олюднення» змісту, методів і форм шкільної освіти, у тому числі початкової. Всупереч технологічним домінантам сучасного мислення, молоде покоління має одержати «щеплення» морально-естетичними цінностями людської культури. Поза цим процесом формування гуманізму, толерантності, культури міжетнічного спілкування є абсолютно неможливим.

Художня література завжди віддзеркалювала душу та совість суспільства. Вона, як чутливий барометр, відображає зміни в його житті, виховує людей і, оволодіваючи розумом та почуттями мільйонів, стає могутньою перетворювальною силою. Прищепити любов до читання - це значить переконати дитину у необхідності дружити з книгою, відчувати її корисність у повсякденному житті. У процесі роботи над книгою, в ідеалі, учні мають проінятися розумінням книги як величезної сили, здатної впливати на розум й емоції людини.

Книга була, є і завжди буде скарбницею духовно-ціннісного досвіду людства, який ніхто і ніколи не зможе знищити. Тому статус книги потрібно всіляко зміцнювати та адекватно презентувати його в освітньому процесі.

Одним із важливих завдань сучасної початкової школи є значне поліпшення художньої освіти і естетичного виховання учнів. Як ніколи, нині необхідно розвивати в дітей почуття прекрасного, формувати високі естетичні смаки, вміння розуміти і цінувати твори мистецтва; краще використовувати для цієї мети можливості кожного навчального предмета, особливо літератури, музики, образотворчого мистецтва, естетики, які мають значну пізнавальну і виховну силу. Важливо поглибити підготовку вчителів з цих дисциплін на відповідних факультетах вищих навчальних закладів.

Аналіз попередніх досліджень. Проблема формування в дітей естетичних почуттів засобами дитячої літератури прямо і дотично вивчалась класиками світової педагогічної думки (Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локк, К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський), відомими зарубіжними (Дж. Дарелл, У. Іверзон, С. Літон, А. Маслоу, Л. Найтс, Л. Неш, І. Норвелл, Г. Ріко, Д. Селлі), вітчизняними педагогами та психологами (Б. Козярьський, М. Моляко, О. Леонтьєв, Н. Химич, С. Рубінштейн, Г. Шевченко, Т. Шевчук). Теоретичні праці О. Алексюка, Н. Волошиної, І. Зязюна, В. Кудіна, Л. Масол, А. Мелік-Пашаєва, С. Шаргородської, Г. Шевченко, Б. Юсова доводять необхідність інтегрування мови з мистецтвом і здійснення естетичного підходу до художнього виховання дітей. Роботи В. Мірошніченко, О. Отич, Л. Побережної, О. Рудницької, Н. Сидорчук,

Г. Тарасенко, Л. Хомич опосередковано висвітлюють питання розвитку літературно-творчого потенціалу майбутнього педагога в процесі його професійної підготовки.

Аналіз філософської, соціологічної, психологічної і педагогічної літератури, досвід зарубіжних і вітчизняних науковців свідчить про посилення інтересу до проблеми використання художньої літератури у процесі виховання дітей. Останніми роками проведено низку досліджень (С. Бакуліної, Р. Белашової, М. Вашуленко, В. Волочай, О. Дем'янчук, Д. Ольшанського, О. Савченко та ін.), які торкаються окремих аспектів і перспектив використання художньої літератури у навчально-виховному процесі початкової школи. Проблема використання дитячої книжки у процесі навчання молодших школярів висвітлювалась у працях українських науковців і практиків: Т. Алієвої, Н. Бібік, Н. Вітковської, В. Мартиненко, Г. Март'янової, Н. Миропольської, Г. Ткачук, А. Щербо, Т. Яблонської та ін.

Особливо актуальним є питання використання дитячої літератури в навчально-виховному процесі у контексті соціально-психологічної ситуації розвитку дитини у сучасному інформаційному суспільстві на тлі зростання аномалій розвитку дитячої психіки та збільшення випадків дитячого суїциду. Дитяча література сприяє поступовому виробленню системи естетичних уявлень та смаків на основі ознайомлення з мистецтвом слова, створює необхідні передумови для реалізації творчого потенціалу дитини, як можливості вносити прекрасне в індивідуальне життя, засобу самовиявлення та релаксації. Вміння сприймати художнє слово та отримувати насолоду від процесу читання характеризується позитивним психо-емоційним станом і впливає на формування естетичної позиції особистості. Процес читання книги вимагає від особистості концентрації уваги, уяви, пам'яті, використання образного, абстрактного, логічного мислення. Сучасна дитяча література візуалізує й конкретизує етапи взаємодії видів мистецтва, дозволяє інтегрувати різні предмети (етнографію, історію, культуру, психологію) з педагогікою та іноземною мовою, ознайомлює дитину з категоріями «добро» і «зло», «прекрасне» і «потворне», розкриває зв'язок дії та протидії, пропагує позитивізм, добротворення, безліч інших, перевірених досвідом людства чеснот.

Виконанні дослідження (О. Баришева, Н. Гурець, Г. Пустовіт, Б. Кобзар, Т. Сущенко) засвідчують, що значний виховний потенціал належить гуртковій роботі в школі. Ця форма позакласної виховної роботи задовольняє потреби й інтерес дитини до певних видів діяльності, розвиває її природні задатки, почуття, смаки, загальні та спеціальні здібності. Гурткова робота активізує дитячу творчість, своєчасно виявляє обдарованість учнів, сприяє успішній соціалізації вихованців. У той самий час виховний потенціал шкільної гурткової роботи вивчений недостатньо. Тим більше цілісного дослідження естетико-виховних можливостей літературної діяльності молодших школярів у процесі гурткової роботи допоки не здійснено.

Метою статті є розкриття виховного потенціалу гурткової роботи з молодшими школярами та презентація сучасних підходів до планування освітньо-виховної діяльності літературних гуртків у початковій школі.

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що важлива роль у вихованні учнів, розширенні й поглибленні їхніх знань, розвитку творчих здібностей належить спеціально організованій навчально-виховній роботі в позанавчальний час. Таку роботу називають позакласною та позашкільною. Спираючись на наукові дослідження Б. Кобзаря, Г. Пустовіта, Т. Сущенко та ін., спробуємо визначити функціональне поле кожної з них.

Позакласна робота – це різноманітна освітня-виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, організована педагогічним колективом школи у вільний від навчання час в умовах, які є комфортними для школярів [4].

Позашкільною ж роботою традиційно вважають освітньо-виховну діяльність позашкільних закладів для дітей та юнацтва [8].

І позакласна, і позашкільна робота мають спільні завдання та передбачають застосування переважно однакових засобів, форм і методів виховання. Так, спільним завданням позакласної та позашкільної роботи є закріплення, збагачення та поглиблення знань, набутих у процесі навчання, застосування їх на практиці; розширення загальноосвітнього кругозору учнів, формування в них наукового світогляду, вироблення вмінь і навичок самоосвіти; формування інтересів до різних галузей науки, техніки,

мистецтва, спорту, виявлення і розвиток індивідуальних творчих здібностей та нахилів; організація дозвілля школярів, культурного відпочинку та розумних розваг; поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання.

Учнівські гуртки – шкільні самодіяльні об'єднання учнів, які поглиблено вивчають техніку, літературу, мистецтво; одна з форм позакласної та позашкільної роботи. Завдання гурткової роботи – задовольняти інтереси учнів, їхні духовні потреби, розвивати творчу ініціативу, формувати практичні вміння й навички, сприяти розвиткові мовлення й мислення, надавати можливість виявляти здібності [2, с.85].

Уміло організовані гурткові заняття – дієвий засіб розширення і поглиблення знань учнів, удосконалення практичних умінь і навичок, розвитку індивідуальних здібностей. Одним із найважливіших принципів гурткової роботи є спрямованість занять на формування гармонійної особистості.

Обов'язковість шкільної програми, необхідність засвоєння в певний час мінімуму формальних знань, багатолюдність груп – усе це обмежує активність та ініціативу окремих учнів. При необхідності вести заняття евристичним методом викладач, щоб викликати активність більш пасивних учнів, повинен затримувати тих, чия активність пригноблювала їх. З умов гурткової праці є належний простір для виявлення дитячої активності й ініціативи (тут активність члена гуртка нікому не заважає, а навпаки – сприяє загальній роботі). На гурткових заняттях учень бере для роботи те, що його цікавить, і витрачає на це стільки часу, скільки вважає за необхідне, метод роботи обирає також самостійно. Суттєве значення для збудження активності відіграє й те, що участь у гуртковій роботі є добровільною і що кожний обирає для себе гурток, який відповідає його інтересам.

Молодші школярі виявляють схильність до постійного оновлення форм діяльності, завдяки якій вони активно пізнають навколишній світ (природний і соціальний). Діти цього віку є яскраво вираженими «чомучками», для яких процес пізнання є домінуючим. Вони потребують виявлення активності в двох напрямках; по-перше – у виборі собі занять, по-друге – у прагненні до активного організуючого впливу на оточення. Коли ці справедливі прагнення учнів пригноблено, вони починають займатися забороненою справою потайки. Гурткова робота задовольняє обидві потреби учнів, адже забезпечує вільний вибір занять і містить у собі багато нових форм організації дитячої діяльності. Крім того, гурткова робота дає школі і вчителям можливість спрямовувати ініціативу, динамізм поведінкових програм, ресурс особистісних талантів дітей на суспільно позитивні справи.

Вплив школи на самодіяльність дітей і керування нею легше здійснити в умовах гурткової роботи, легше підійти до кожного учня зокрема й вивчити його з усіма його індивідуальними особливостями та впливати на нього у відповідному напрямі. Але, даючи вихід особистій ініціативі й сприяючи розвиткові індивідуальних здібностей, гурткова робота зовсім не розвиває індивідуалізму, а навпаки – привчає до колективної праці. Гурток, перш за все, – колектив, який організовано добровільно, і кожний із учасників є частина цього колективу, а його робота – частина загальної роботи. Тут учень привчається допомагати товаришам і користуватися їхньою допомогою, встановлювати й підтримувати дисципліну в колективі, а також дотримуватися встановленого порядку у власній поведінці..

Крім вищезазначених загальних завдань, гурток має свої, більш вузькі завдання. Це обумовлено предметно-тематичним спрямуванням гуртка. Зокрема, літературні гуртки в початковій школі мають свою специфіку.

Читання додаткових літературних творів(крім програмових) розширює кругозір дітей, впливає на його формування. Викладання літератури в початковій школі (читання) обмежене навчальними годинами і не може у повній мірі задовольняти інтерес дітей до ширшого вивчення літератури. Шкільні літературні гуртки задовольняють ці потреби.

До основних освітньо-виховних завдань літературних гуртків відносимо такі:

- розширити і поглибити ознайомлення дітей з додатковими літературними творами (рідномовними та іншомовними) на полікультурній основі;
- навчити елементарному художньому аналізу літературних творів, сформувати сталі естетичні установки на спілкування з мистецько-літературними образами;

- розвивати літературне мовлення учнів і виразність пластично-рухових реакцій на художній зміст творів літератури;
- сприяти особистісно-творчому зростанню гуртківців з метою корекції їхніх морально-ціннісних орієнтацій та поведінкових програм.

Кожний літературний гурток має стати чинником підвищення літературної культури всієї школи в цілому. Тут недаремно приділяється значна увага саме дитячій літературі, адже вона не тільки формує гуманітарні знання учнів, а й визначає їхні естетичні смаки, розвиває емоційну чутливість, сприяє засвоєнню загальнолюдських цінностей, формує моральні позиції й переконання.

У часи «суспільно-ціннісного шоку» керівники літературних гуртків повинні вміло спрямовувати школярів у багатогранний, цікавий світ книжки. Їм належить вибирати з-поміж значного різноманіття друкованої продукції саме ті взірці, які б допомогли змодельовати світ морально-естетичних цінностей молодших школярів. О. Сухомлинська не випадково чітко формулює низку загальнолюдських цінностей, на яких слід формувати особистісний світ дитини. Це уявлення про добро і зло, справедливість, любов, щирість, вірність, які проявляються через відповідні якості – віру, доброту, увагу, чуйність, милосердя, толерантність, чесність, правдивість, великодушність, витримку, працелюбність тощо [7, с. 16]. Такий вплив на особистість дитини є надзвичайно благотворним і наближується до бібліотерапії (різновиду арттерапевтичного впливу на психічну сферу вихованців).

У процесі гурткової роботи ми пропонуємо опрацювати як додаткові літературні твори, що яскраво репрезентують національні та загальнолюдські цінності. На нашу думку, невичерпні можливості для формування моральних рис молодших школярів містить у собі доробок українських поетів та письменників ХХ століття (С. Жупанин, Н. Забіла, Ю. Збанацький, М. Познанська, М. Сингаївський, М. Трублаїні та ін.), російських поетів та письменників (А. Барто, Б. Заходер, М. Зощенко, Л. Толстой, К. Ушинський та ін.) та зарубіжних письменників (А. Ліндгрен, Дж. Родарі, Ю. Тувим, брати Грімм, Ш. Перро та ін.). Використання їхніх творів у позакласній роботі не тільки спонукає учнів до прочитання книг, а й допоможе вчителям початкових класів підвищити ефективність утвердження відповідних моральних якостей, сприятиме вихованню любові до історії, прагнення приносити користь своїй державі. Загальновідомо, що у ХХІ столітті значний вплив на формування світогляду дітей чинять сучасні засоби масової комунікації, передусім телебачення, комп'ютери, що призвело до різкого спаду зацікавлення школярами художньою літературою. Внаслідок тотальної візуалізації сприймання література втрачає позиції важливого засобу морально-естетичного виховання молодих поколінь.

Своєрідне підтвердження даної тези зустрічаємо в педагогічних дослідженнях. Зокрема О. Матвієнко, досліджуючи моральне виховання молодших школярів у позаурочній і позашкільній діяльності, констатує, що, починаючи з першого класу, понад 60% дітей витрачають до 6 годин на добу, переглядаючи телепрограми, що призводить до зменшення часу на читання. Приблизно у 62%, охоплених психолого-педагогічним експериментом школярів молодших класів, відсутнє зацікавлення книжкою як одним із чинників формування світогляду [5, с. 161].

Ми також здійснили пілотне дослідження читацьких інтересів молодших школярів на базі загальноосвітніх шкіл №№ 17, 19, 33 м. Вінниці (ним охоплено 132 учні III-IV класів). У процесі опитування 62% дітей назвали (як улюблені) лише твори, які вивчали на уроках читання. Незначна частина учнів (11%) цікавляться казками народів світу, які не включені до шкільної програми; 12% опитаних надали перевагу «модним» книгам про Гаррі Поттера. Решта респондентів не змогли назвати жодної улюбленої книги. Цікаво, що замість книжок діти часто називають дитячі журнали (переважно «Пізнайко»), а також кіноверсії відомих дитячих літературних творів.

Отже, діапазон читацьких інтересів сучасних молодших школярів є надзвичайно збідненим. Про це свідчить і вивчення читацьких формулярів Вінницької обласної дитячої бібліотеки ім. І. Франка. Діти цікавляться переважно казками та пригодницькою літературою. Зусиллями бібліотечних працівників їхні читацькі уподобання дещо розширюються. Втім серйозних зрушень, на жаль, не відбувається.

Надійний резерв літературно-художніх вражень містить гурткова робота. Вона має стати невід’ємною частиною загальної гуманітаризації освітньо-виховного процесу початкової школи. Робота літературних гуртків підлягає плануванню, засадами якого є такі: належне аксіологічне забезпечення, індивідуалізація завдань, творча варіативність організаційних форм роботи.

Слід зазначити, що сучасний підхід до організації такої роботи не підлягає рутинності та формалізму. Кожне заняття має стати цікавим відкриттям світу літературних образів, які приваблюють учнів красою моральних якостей та вчинків. Тому організаційно-виховні форми роботи літературного гуртка пропонуємо поділяти на типи:

Вербальні – бесіда, прес-клуб, прес-конференція, брейн-ринг тощо.

Екскурсійно-комунікативні – екскурсії до типографії, до видавництва, до бібліотеки, до театру, на виставку; зустріч з письменником (художником книги, видавником) тощо.

Конкурсні – виставки найохайнішої книги; вернісажі малюнків до улюблених книжок; огляди бібліотечних формулярів; KBK любителів книг; Що? Де? Коли?

Художньо-творчі – творчі години («Ілюстратор книги», «Ми – поети»); години кліпмейкерства; гра «Книжка в мультяшці»; трудові справи («Як продовжити життя книзі») та ін.

Театральні – рольові ігри за книжковими сюжетами, ігри-драматизації за улюбленими казками, ігри-подорожі в країну книжкових чудес, театр однієї книги, бенефіс літературного героя та ін.

Дослідницько-проектні – десант у минуле (майбутнє) книги; проектування книжкового музею (портретної галереї літературних героїв) тощо.

Пропонуємо варіант планування роботи літературного гуртка «**Цікава книгарня**» (для учнів III-IV класів) на одну чверть:

Тема(зміст) заняття	Організаційно-виховні форми	Орієнтовні завдання дітям
Перлини рідного краю	Зустріч з письменником рідного краю	– відшукати твори письменника – намалювати до них ілюстрації
Де живуть книги	Екскурсія до бібліотеки або екскурсія до видавництва(типографії)	– створити власний читацький щоденник – творчо презентувати найулюбленішу книгу
Всезнайка-книголюб	Конкурс, брейн-ринг	– дібрати цікаві загадки про книги – придумати 10 каверзних запитань
Мої мультяшки про книжки (стань мультиплікатором українських дитячих книжок)	Творча година	– створити “паперовий” мультфільм – згадати мультфільми про дружбу, добро і зло та ін.
Чарівний світ Гаррі Поттера	Читацька конференція за улюбленою книгою	– намалювати улюблений літературний епізод – написати своє продовження твору
Мій добрий друг Вінні	Гра-драматизація	– виділити риси характеру друзів ,які тобі імпонують – намалювати портрет найдобрішого літературного героя
Книга майбутнього	Творчі проекти	– теми проектів – десант у минуле та майбутнє книги – книжковий музей – портретна галерея літературних героїв – як продовжити життя книзі

Як **висновок**, хочемо зазначити, що морально-естетична вихованість молодших школярів не набувається спонтанно. Цей процес має бути педагогічно керованим і

ґрунтуватися на найкращих засобах виховного впливу. До них із впевненістю варто віднести літературні образи, які діти «привласнюють» лише на неформально-особистісному рівні. Таку атмосферу з успіхом можуть створити літературні гуртки, планування змісту і форм роботи яких повинно бути забезпечено як аксіологічно, так і технологічно культурно.

До **подальших наукових розвідок** відносимо проблему впливу засобів масової інформації на читацькі смаки дітей, пошук психологічних механізмів активізації художнього сприймання учнями початкових класів літературного матеріалу.

Література:

1. Баришева О.І. Самовизначення та самореалізація як мотив участі старшокласників у гуртковій роботі: Автореф. дис... канд. психол. наук. – К., 2001. – 20с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К.: Ірпінь: ВТФ, 2004. – 1440 с.
3. Гурець Н.Т. Педагогічні умови розвитку творчої активності молодших школярів у гуртковій роботі: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Х., 1994. – 24с.
4. Кобзар Б. С. Класний керівник / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2001. – 258с.
5. Матвієнко О. В. Основи виховання у молодших школярів моральних почуттів. – К., 1999. – 232 с.
6. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник/ Під ред. В.І. Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 433 с.
7. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей// Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13-18.
8. Сущенко Т. І. Педагогічний процес у позашкільних закладах: Дис...д-ра пед. наук. – Запоріжжя, 1993. – 332 с.

Educational potential of work in studying groups in primary school is considered and modern point of view in the literary society is presented in the article.

УДК 371.126

*О.А. Лавріненко
м. Київ, Україна*

ВПЛИВ ДОСВІДУ НІМЕЦЬКИХ УЧИТЕЛЬСЬКИХ СЕМІНАРІЙ НА РОЗБУДОВУ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ (КІНЕЦЬ ХІХ СТ. – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Постановка проблеми. Світові тенденції підвищення якості підготовки фахівців з вищою освітою, інтеграційні процеси в європейське освітнє середовище на основі Болонської угоди потребують від сучасних вітчизняних вищих педагогічних закладів освіти нових творчих підходів до теоретико-практичної та загальнокультурної готовності випускників педагогічного профілю. У зв'язку з цим значно посилюється роль історико-педагогічних досліджень становлення та розвитку національної вищої педагогічної школи і, зокрема, впливу передових західноєвропейських освітніх технологій на формування професіоналізму майбутнього вчителя.

Аналіз попередніх досліджень. Аналіз і узагальнення досвіду діяльності вітчизняних педагогічних закладів, які готували вчительські кадри кінця ХІХ ст. – поч. ХХ ст. дає змогу стверджувати, що професійно-педагогічна підготовка в них носила системний характер, базувалася на кращих освітніх традиціях, які засновувалися в провідних європейських вузах. Дослідження сучасних науковців (А. Бондаря, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, І. Зязюна, А. Кузьмінського, В. Курила, В. Майборода, Н. Ничкало, В. Омеляненка, М. Стельмахович, В. Шепотька та ін.) дають нам змогу стверджувати, що національна система підготовки вчительських кадрів формувалася не на голому місці. Значний вплив на її розвиток здійснювали освітні і виховні технології, зароджені у вищих педагогічних закладах Німеччини, Італії, Франції, Швейцарії, Великої Британії тощо.

Важливим історичним поступом у сфері педагогічної освіти була організаційно-педагогічна і реформаторська діяльність міністра освіти царської Росії графа Дмитра Толстого (1866-1880 рр.). Постать цієї людини, його прагнення змінити всю шкільну систему, тяжіння до «класицизму», за яким передбачалося, що лише класичні гімназії давали право вступу до

університетів, наражалися на гостру критику і не сприйняття реформ передовою педагогічною громадськістю того часу. Визначні російські педагоги М. Пирогов, К. Ушинський, В. Антонович гостро критикували намагання міністра здійснити зміни освітньої системи [8, с.307]. Проте сам Д. Толстой зробив багато корисного в плані розвитку освітніх закладів, що готували педагогічні кадри, був палким прихильником і втілювачем ідей, які зароджувалися і апробувалися у вищих освітніх закладах Західної Європи. На відміну від своїх попередників, міністрів освіти Росії князя Олександра Голіцина і Олександра Шишкова, Д. Толстой не забороняв закордонні стажування викладачів вузів, гімназійних установ, реальних і повітових училищ, прагнучи втілити в практику підготовки майбутнього вчителя кращі здобутки педагогів західноєвропейських освітніх установ [8, с.308].

В кінці 1872 року було видане розпорядження міністра народної освіти про відрядження директорів і наставників учительських семінарій за кордон для ознайомлення їх з діяльністю подібних навчальних закладів і рекомендувалося оглянути найкращі вчительські семінарії Німеччини – передусім семінарії королівства Саксонського. Вважалося, що в сусідній із царською Росією країні школи для підготовки вчительських кадрів мали давні традиції. Деякі з них (наприклад Гальберштадська, заснована в 1778 р., Готська – в 1780 р.) мали зразковий устрій, видатних педагогів-практиків, існуючі в них порядки ґрунтувалися на засадах багаторічного педагогічного досвіду підготовки педагогічних працівників [1, с.1-2].

Більшість Німецьких педагогічних семінарій були трикласними. Лише в Пруссії, Австрії та Готі існувало чотири класи, а в Саксонії із середини XIX ст. діяли шестикласні семінарії. Саме Саксонські вчительські школи були флагманами в запровадженні новітніх освітніх технологій. На першому плані професійної підготовки в них стояли не загальноосвітні дисципліни, а педагогічні. Із § 10 «Загальних настанов» (аналог інструкцій для вчительських семінарій міністерства народної освіти Росії, розроблених на основі саксонських у 1875 р.) ми дізнаємося: «Освіта, отримана семінаристами, повинна за формою слугувати зразком тієї, яку вони самі будуть давати в майбутньому» [3, с.44].

Багато уваги приділялося підготовці вчителя у Пруських семінаріях, але освітньо-виховна система в них піддавалася гострій критиці за надмірне вивчення дитячої психології, фізіології та шкільної гігієни. Вітчизняні педагоги, знайомлячись із даною системою навчання і виховання, вбачали в такій постановці питання лише позитивні риси. Як зазначає у своєму науковому звіті викладач Московського вчительського інституту Єгоров, що «в Пруссії переважає піклування про те, аби із семінаристів вийшли прекрасні наставники народних шкіл. Тут не лише прагнуть дати науково-педагогічні знання, а й на практиці навчити семінариста вмінню викладати» [3, с.45].

Варто зазначити, що в німецьких педагогічних навчальних закладах штатним розписом передбачалося лише 2-3 одиниці прислуги. Всю необхідну роботу по господарству виконували самі семінаристи. Майбутні вчителі здійснювали приготування класних кімнат до занять, прибирали приміщення, чергували по кухні і т. ін. У містечку Грим із семінаристів була створена пожежна команда, яка проводила спеціальні тренування із уміння тушити пожежу на заняттях гімнастикою [3, с.44].

Прийом до вчительських семінарій Німеччини здійснювався раз на рік, як правило після свята Паски. Вступні іспити, переважно в усіх закладах, проводились протягом трьох днів. В перший день молодим людям пропонувалося написати дві письмові роботи: одна – описового характеру, інша – письмові відповіді з різних предметів шкільного курсу. В програму вступних іспитів включалися такі вимоги: 1) знання закону Божого; 2) знання німецької мови; 3) вміння розв'язувати арифметичні задачі та володіння елементами планіметрії; 4) знання з географії Європи; 5) орієнтування у вітчизняній та зарубіжній історії; 6) демонстрування основних категорій біології та природознавства; 7) вміння малювати з допомогою лінійки на дошці [4, с.47].

Важливою особливістю вступних іспитів, як спадало на думку російських колег, було знання музичної грамоти. Крім того, абітурієнт повинен напам'ять і без помилок виконати до 20-ти церковних і народних пісень. Частково перевірялися вміння гри на фортепіано або

скрипці, навички елементарної гри на органі. Вступники до педагогічних семінарій Пруссії та Саксонії виконували гімнастичні вправи, які викладаються в початкових школах [4, с.48].

Майже всі німецькі вчительські семінарії були закладами інтернатного типу. Життя семінаристів строго регламентувалося. Середня плата за навчання становила 50-60 талерів на рік. Ці гроші в основному спрямовувалися для придбання продуктів харчування. На відміну від російських учительських семінарій, в німецьких була відсутня форма встановленого зразка, але всі студенти зобов'язані вдягатися охайно і просто. Харчування семінаристів було збалансованим і калорійним. На прикладі Бауценської семінарії можна проаналізувати, як харчувалися майбутні вчителі в стінах навчального закладу: перший сніданок (5.15 год.) – кава з молоком; другий сніданок (9.15 год.) – хліб з маслом; обід (12.15 год.) – яловичина з овочами (по п'ятницях і суботах – ковбаса, картопля із оселедцем і маслом) . На полуденок, лише в будні дні, студенти отримували шматок хліба з маслом. На вечерю (18.15 год.) зазвичай давали суп, молоко або пивну юшку. Чергували в їдальні учні старших класів, які сервірували столи, подавали їжу, прибирали і мили посуд [5, с.52].

Чисельність викладачів німецьких семінарій була різною. Так, у саксонських шестикласних семінаріях відповідно до штатного розкладу працювало 12 викладачів, а в інших, переважно 3-класних, набагато меншою. Всі викладачі мали професійну освіту, досвід викладання, володіли прогресивними методиками навчання свого предмету. Варто відмітити той факт, що директори німецьких педагогічних семінарій крім фахових предметів викладали такі дисципліни, як Закон Божий у старших класах та в усіх класах без винятку читали теоретичний курс основ педагогіки. Викладання останнього було обов'язковим для кожного без винятку керівника навчального закладу [5, с.53].

Навчальний курс німецьких семінарій не був уніфікований. Причиною такого стану було те, що педагогічні заклади мали певну самостійність у виборі навчальних предметів та варіативності учбових програм. З часом розбіжності в системі навчальної роботи скоригувалися і відбувалася поступова уніфікація навчальних планів і програм. Цьому сприяли обміни річними звітами, наявність єдиного друкованого органу, педагогічні відрядження та , врешті-решт, регулярні з'їзди діячів освіти. Цікавою є система розподілу навчальних курсів у педагогічних семінаріях Саксонського королівства, яку відображено в табл. 1.

Таблиця 1

Розподіл уроків к саксонських педагогічних семінаріях [7, с. 59]

Предмети	КЛАСИ						Всього уроків
	VI	V	IV	III	II	I	
Закон Божий	4	4	4	4	4	4	24
Педагогіка	–	–	–	4	5	5	14
Німецька мова	5	5	4	4	4	4	26
Латинська мова	5	5	4	3	2	2	21
Географія	2	2	2	2	2	2	12
Історія	2	2	2	2	2	2	12
Сучасна історія	3	3	3	4	3	2	18
Арифметика	3	3	3	2	2	2	15
Геометрія	2	2	2	2	2	2	12
Музика	–	–	–	–	–	–	–
Учіння про гармонію	1	1	1	1	1	1	6
Гра на скрипці	1	1	1	1	1	1	6
Фортепіано	1	1	1	1	1	1	6
Органі	–	–	1	1	1	1	4
Співи	3	3	3	3	3	3	18
Письмо	2	2	1	1	–	–	6
Креслення	2	2	2	2	1	1	10
Гімнастика	3	3	3	3	2	2	16
Разом	39	39	37	40	36	35	226

Деякі учні, як видно із таблиці, звільнялися від занять музикою із дозволу педагогічної ради семінарії, бо при вступі демонстрували достатні знання музичної грамотності, сольфеджіо, гри на інструменті. Але вважалося за необхідне навчити кожного студента азам гармонії, гри на фортепіано і органі для того, аби вчитель був носієм духовної і музичної культури в тому регіоні, де він буде працювати. Майбутній учитель повинен навчитися вмінню керувати хором, вміти гармонізувати музичні твори, бездоганно володіти грою на органі. В саксонських семінаріях кінця XIX ст. до пояснювальних записок навчальних планів з музики і співів було включено положення про те, що «На народному вчителі лежить обов'язок розвивати музичний смак ввірених йому вихованців, навчити їх співові не лише церковному, але й світським пісням; народні вчителі виконують у місцевих церквах, як правило, обов'язки кістерів, органістів і канторів, а тому заняттям музиці і співам потрібно відводити якнайбільше навчального часу» [7, с.82].

Важливого значення в педагогічних семінаріях Німеччини надавалося викладанню педагогіки, яка стала провідним предметом навчального циклу. Найбільшого успіху в розробці програм з курсу педагогіки досягла Готська семінарія. Директор семінарії Дітес розробив і втілював у життя власну концепцію викладання педагогіки, в зміст якої включав не лише питання теорії та історії, а й поняття формування педагогічної майстерності майбутнього педагога. В процесі викладання курсу педагогіки зверталася увага на такі моменти: а) зовнішні та внутрішні почуття дитини в процесі діяльності; б) способи сприймання душі дитини і закони її діяльності, увага, пам'ять, увага; в) виховання сердечності та естетичних почуттів (сутність, значення, засоби і методи); моральне виховання (основи, корегування здібностей, керівництво вольовими початками і вчинками); роль учителя в процесі виховання (переконання, витримка, мовлення, релігійність) та ін. У пояснювальній записці до навчального курсу «Педагогіка» говорилося: «Семінарія не повинна зробити із своїх вихованців більш, або менш вправних керівників народних шкіл, які немов ремісники не відступали б ні на крок від педагогічних догм. Навпаки, обов'язком навчального закладу є підготовка вчителя-вихователя, діяльність якого була б спрямована на гармонійний розвиток дитини. Особистісні здібності народного вчителя служать найкращою гарантією успіху народної освіти в цілому. Всякі роздуми про облаштування шкільної справи є безпредметним, якщо вчителі не розуміють свого покликання, якщо вони не здатні до самостійної, основаної на педагогічних началах, діяльності, якщо не цікавляться розвитком дитячого розуму і серця» [6, с.56].

До загальної кількості годин у 1-3 класах додавалися практичні заняття в зразкових школах. Ці школи поділялися на два види: *Musterschule* (зразкові при семінаріях) та *Uebungsschule* (звичайні загальноосвітні при семінаріях). Серед педагогічної громадськості розглядуваного періоду точилися гострі дискусії про значення баз педагогічної практики, бо ці школи різних типів не могли задовольнити всю повноту практичної підготовки спеціаліста. В зразкових школах, як правило, студенти давали лише фрагменти уроків, які на свій розсуд визначав класний учитель. У звичайних загальноосвітніх школах вчителі були штатними працівниками педагогічної семінарії і дозволяли студенту-практиканту досить тривалий час проводити заняття з того чи іншого предмету, вести спостереження за психофізіологічним розвитком учня, проводити педагогічну експериментальну роботу, що позитивно відбивалося на професійному становленні майбутнього освітнього працівника [5, с.54].

У більшості педагогічних семінарій Німеччини кінця XIX – початку XX ст. встановлювалися чіткі правила внутрішнього розпорядку та визначалися моральні обов'язки вихованців (*Hausordnungen*). Так, із звіту наставника-керівника Алефировської вчительської семінарії А. Соколова ми дізнаємося, що в саксонських закладах педагогічної освіти вихованці зобов'язувались дотримуватися наступних принципів:

1. Боятися Бога і вірити в Спасителя нашого Ісуса Христа;
2. Любити навчальний заклад, у якому отримують освіту, примножуючи його славу;
3. Шанобливо ставитися до викладачів;
4. Добросовісно використовувати дорогоцінний час, виділений на навчання, старанно виконувати всі теоретичні та практичні завдання;

5. Скрізь і завжди дотримуватися порядку і охайності;
6. Дорожити дружбою товаришів;
7. Дотримуватися чистоти, піклуватися про власне здоров'я [7, с.74].

Поряд з цим, відмінною рисою майже всіх без винятку педагогічних семінарій Німеччини, яка впливала на регламентацію внутрішнього життя педагогічних закладів і негативно вражала російських колег, була система штрафів за різного роду проступки та провини семінаристів. Так, нагляд за вихованнями здійснював один із учителів, який носив звання інспектора (Hülfslehrer). Він збирав учнів на спільну молитву, вдаряючи по дзвону, слідкував за бездоганним дотриманням розпорядку дня та зовнішнього вигляду, запалював і тушив лампи-світильники, здійснював провітрювання спальних і учбових приміщень, попереджував безлад, слідкував за тим, аби під час самопідготовки учні молодших класів не залишали без потреби своїх робочих місць. В свою чергу інспектори ретельно слідкували за чистотою приміщень, упорядкуванням чобіт та одягу. Вони конфіскували книги, не рекомендовані до читання, або перешкоджаючи самопідготовці і повертали лише за кошти із студентського гаманця. Речі, які не були викуплені власниками, продавалися публічно, а кошти, виручені за продаж, спрямовувалися в так звану «чорнильну касу» – на придбання чорнила і письмових приладь для семінаристів. Паління вихованцям суворо заборонялося. У більшості семінарій навіть наставники та вчителі не мали права палити, особливо в приміщеннях [4, с.48].

Статутом саксонських семінарій визначені наступні покарання для вихованців:

1. Публічна догана в присутності членів педагогічної ради і товаришів;
2. Позбавлення відпустки з обов'язковою фізичною роботою на території семінарії;
3. Переведення до нижчого класу, звільнення від почесних громадських посад;
4. Зменшення або повне позбавлення пільг, що надавалися випускникам семінарії;
5. Виключення із навчального закладу.

Перші два види покарань могли призначатися одним із викладачів при умові згоди директора семінарії, третій вид покарання здійснювався виключно педагогічною радою, четвертий і п'ятий – конференцією навчального закладу, повідомляючи в письмовій формі міністра народної освіти [5, с.49].

Загальні правила покарань, визначені статутом, в різних семінаріях Німеччини, видозмінювалися. Так, у вчительській семінарії міста Грим особливого значення надавалося таким стягненням:

1. Записи у «чорну» книгу, які кожної суботи зачитувалися в присутності всіх семінаристів;
2. Догана конференції викладачів;
3. Запис зауваження в атестаційному листі, який після закінчення навчальної чверті, півріччя і року розсилався родичам студента і повертався за їх підписом у навчальний заклад.
4. Якщо хтось з легковажності та неохайності зіпсує казенну чи навіть власну річ, то піддається грошовому штрафу; якщо якась річ буде розбитою, винуватець зобов'язаний був її купити за власні кошти; забруднення стін каралося також грошовими штрафами [6, с.54].

Така система покарань і штрафів, з огляду на ментальність та рівень виховання, усталені історичні традиції і особливості звичаєвого права, обурювала російських педагогів, була неприйнятною для організації навчально-виховного процесу у вітчизняних педагогічних закладах, які готували вчительські кадри.

У цілому система навчально-виховної роботи педагогічних семінарій Німеччини кінця XIX – початку XX ст. мала досить вагомий вплив на розвиток освітньої справи царської Росії. Недостатність подібних навчальних закладів у Російській імперії була недоліком системи педагогічної освіти. 4 червня 1875 року міністром народної освіти гр. Д. Толстим була затверджена «Інструкція для вчительських семінарій народної освіти» [9, с.61]. Робота над створенням цього документу базувалася на висновках провідних науковців, керівників освітніх закладів, які досконало вивчили системні підходи до підготовки вчителя в німецьких семінаріях. Кращі зразки професійно-педагогічної та практичної підготовки впроваджувалися у вітчизняну систему організації вчительських семінарій. Якщо в 1872 р. існувало 17 вчительських семінарій на всю Росію, то станом на 1 січня 1876 р. їх нараховувалося 60 (48

державних, 3 – для приготування татарських учителів, 9 – земських)[9, с.92]. З цього часу стрімкими темпами починають відкриватися вчительські семінарії на українських землях – у Київському, Одеському та Харківському навчальних округах.

Література:

1. Германские семинарии для приготовления учителей народных школ// Журнал Министерства народного просвещения. – 1875. – № 9. – с. 38-93.
2. Инструкция для учительских семинарий министерства народного просвещения// Журнал Министерства народного просвещения. – 1875. – № 12. – с. 66-101.
3. Отчет преподавателя Московского учительского института г. Егорова о германских семинариях// Журнал Министерства народного просвещения. – 1875. – № 9. – с. 43-46.
4. Отчет директора Порецкой учительской семинарии г. Виноградова// Журнал Министерства народного просвещения. – 1875. – № 9. – с. 47-49.
5. Отчет директора семинарии в Байрамче г. Титаренко и наставника ее г. Кармазина// Журнал Министерства народного просвещения. – 1875. – № 9. – с. 52-55.
6. Отчет наставника Алферовской семинарии г. Соколова// Журнал Министерства народного просвещения. – 1875. – № 9. – с. 55-59.
7. Отчет наставника Полоцкой учительской семинарии г. Белецкого// Журнал Министерства народного просвещения. – 1875. – № 9. – с. 62-89.
8. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – Львів: Афіша, 2001. – с. 353-308.
9. Г. Страк. Низшие училища и образование учителей в России// Журнал Министерства народного просвещения. – 1877. – № 12. – с. 60-62.

The author of the article considers influence of experience of educational and educates work of teaching seminaries of Germany on development of the home system of the teaching personnel training of end XIX – beginning of the XX century.

УДК 004:371.3

*Г.М. Нітченко
м. Чернігів, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ УЧИТЕЛЕМ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Розвиток сучасної освіти неможливий без широкого і всезагального використання нових інформаційних технологій (НІТ). Використання у навчальному процесі НІТ дозволяє на більш високому рівні розв'язувати професійні задачі та інтенсифікувати всі види навчально-виховної роботи. Це досягається шляхом аналізу матеріальних та інформаційних процесів, створення інформаційних моделей та оцінки їх за допомогою персональних комп'ютерів (ПК), обробки графічної та текстової інформації, використання електронних таблиць та баз даних, користування локальними та глобальною мережею Інтернет.

Використання сучасних інформаційних технологій в освіті сприяє [8]:

- розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних здібностей, притаманного кожній людині унікального поєднання особистісних якостей;
- формуванню пізнавальних інтересів, прагненню до самовдосконалення та самореалізації;
- забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності;
- постійному динамічному оновленню змісту, засобів, форм і методів процесів навчання і виховання.

Мета даної статті – визначення ролі нових інформаційних технологій під час підготовки та проведення уроків трудового навчання.

Аналіз досліджень з проблеми. Науковці приділяють значну увагу питанню використання НІТ у навчальному процесі. Дидактичні проблеми і перспективи використання інформаційних технологій у навчанні досліджували О.О. Кузнецов, І.В. Роберт, психологічні

основи комп'ютерного навчання – Б.С. Гершунський, Ю.І. Машбиць, Н.Ф. Тализіна, систему підготовки вчителя-предметника до використання інформаційної технології в навчальному процесі запропонували та обґрунтували М.І. Жалдак, Н.В. Морзе, С.О. Гунько, О.П. Значенко. Вчені В.В. Анисимов, Н.М. Гафінович, В.М. Казанський, В.І. Клапченко, Р.С. Гуревич, Г.Ю. Краснянський, О.Ю. Козбенко, Н.Д. Угринович, О.М. Желюк подають методичні розробки використання обчислювальної техніки у процесі вивчення окремих навчальних дисциплін. Ці автори вважають, що впровадження обчислювальної техніки в усі види практичних робіт дозволяє істотно посилити творчий бік навчання, індивідуалізувати кожне завдання. Глибоке вивчення впливу сучасних інформаційних технологій на навчальний процес здійснюється в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова.

Основний матеріал дослідження. Одним із результатів реформування системи середньої освіти є створення освітньої галузі «Технологія». В.К. Сидоренко зазначає, що дана галузь є інтегрованою освітньою галуззю і поєднує в собі наукові знання з різних напрямів діяльності людини (промисловість, сільське господарство, транспорт, енергетика, сфера надання послуг, ведення домашнього господарства, культура побуту та ін.) [7, с.105].

Введення нової освітньої галузі «Технологія» вимагає перегляду змісту загальноосвітнього предмету «Трудове навчання». Основною відмінною рисою навчальної програми освітньої галузі «Технології» є проектна діяльність. Як зазначає О.М. Коберник, проектна діяльність – це «практика особистісно орієнтованого трудового навчання в процесі конкретної навчально-трудої діяльності учня, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів» [4, с.66]. Отже, вчитель має використовувати проектно-технологічний метод підготовки учнів, який полягає в тому, що «він дає можливість інтегрувати знання дітей майже з усіх дисциплін. Оскільки для опису самого проекту, здійснення певних розрахунків і визначення його економічно-маркетингових особливостей потрібно застосувати знання з української мови, історії, основ інформатики, географії, математики, основ виробництва тощо» [3, с.5]. У Програмі трудового навчання для учнів 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (2004 рік) зазначається, що одним із завдань трудового навчання є «ознайомлення учнів з місцем і роллю інформаційно-комунікаційних технологій у сучасному виробництві, повсякденному житті» [9].

Зрозуміло, що вчитель трудового навчання не повинен на своїх уроках проводити короткий курс інформатики. Але використання комп'ютерної техніки на сучасному етапі розвитку суспільства є необхідністю для ефективного навчання учнів. Сучасний вчитель має нести учням не просто знання, а новий тип оволодіння інформацією. Як зауважує Ю. Мірошніченко, використання комп'ютерної техніки на уроках трудового навчання «дає змогу відчувати і побачити школярам корисність своєї діяльності, усвідомити себе інженерами, технологами, економістами, дизайнерами, відчувати свою працю, пізнати комп'ютер з нової сторони як інструмент різного роду діяльності людини» [5].

Розглянемо використання комп'ютерної техніки у двох аспектах:

- у процесі підготовки вчителя трудового навчання до уроку;
- під час проведення уроків та в позакласній роботі.

Так, у процесі підготовки вчителя до уроку з метою підвищення зацікавленості учнів предметом, доцільно використовувати історичні екскурси, інформацію про нові винаходи в техніці та досягнення у виробництві. Для пошуку даної інформації зручно використовувати електронні підручники та енциклопедії, всесвітню мережу Інтернет.

Під час створення наочного матеріалу у вигляді малюнків, часто виникає наступна ситуація: малюнки є у наявності, але не відповідають вимогам до наочності (малі за розмірами, мають фізичні пошкодження і т.п.). У цьому випадку вчитель може їх просканувати, збільшити, підкоректувати за допомогою графічних редакторів, після чого роздрукувати у збільшеному вигляді або, якщо дозволяє матеріальна база кабінету, тобто є у наявності комп'ютерна техніка, показати на екрані монітора.

Під час підготовки до уроку вже не виникає необхідність робити конспект у рукописному вигляді. Вчитель може написати його за допомогою програми для опрацювання текстової інформації, наприклад, текстового процесора Microsoft Word. У результаті чого він має можливість «„безболісно» вносити зміни в текст: видаляти чи вставляти нові елементи

уроку або нові відомості з того чи іншого питання, і це не призведе до неефективного переписування і т.п.

Графічні редактори дають можливість учителю підготувати креслення та технологічні картки не тільки якісно та професійно, а й з мінімальною витратою часу. Використовуючи MS Word вчитель може готувати дидактичний та методичний матеріал з рисунками та елементами креслень, які попередньо створені у графічному редакторі або проскановані.

Використання баз даних для систематизації обліку матеріальної бази кабінету дозволяє вчителю швидко зорієнтуватися в наявній кількості необхідного матеріалу (деревина, залізо, кількість інструменту). Якщо використовувати систему управління базами даних Access пакету MS Office, то можна ввести базу знань, в яку можна систематично та послідовно вносити необхідну інформацію з тієї або іншої теми. Дана інформація може розподілятися за окремими категоріями (розділами навчальної дисципліни), а при необхідності, створивши запит з конкретною вимогою, вчитель може негайно одержати всю наявну інформацію з даного питання як з конкретної категорії, так і «входження» її в інші, що дозволяє проводити взаємозв'язок між окремими розділами дисципліни. Все це сприяє швидкій та ефективній підготовці вчителя до уроку.

На уроці, під час подачі нового матеріалу, зручно використовувати комп'ютерні презентації за допомогою яких діти не тільки сприймають вчителя «на слух», а й на екрані бачать короткі тези теми або головні моменти, на яких зупиняється вчитель. До того ж учні не відволікаються на вирішення питання «Що занотувати у зошит?», а можуть поетапно переписувати з екрану монітору. Пакет Microsoft Office пропонує програму для створення комп'ютерних презентацій PowerPoint. Вона не складна у використанні і не вимагає багато часу для її вивчення. За допомогою великого вибору компонентів MS PowerPoint учитель може робити презентації для більш зрозумілої та ефективною подачі нового матеріалу, які містять і текстову інформацію, і графічну (малюнки, креслення, графіки, діаграми), і динамічні об'єкти, котрі демонструють певні технологічні процеси. У [6] І.Д. Нищак пропонується використовувати MS PowerPoint не тільки для створення презентацій, а й для перевірки та контролю знань учнів.

У процесі проведення уроків, тема яких передбачає творчий підхід учнів до створення малюнку або ескізу майбутнього виробу, доцільно використати графічні редактори.

Для учнів 6-9 класів можна використовувати найпростіший графічний редактор Paint, який входить до набору стандартних програм Windows. За допомогою нього діти можуть створювати малюнок для вишивки (використавши Вид/Масштаб/Показати сетку), бісероплетіння, в'язання і т.п. Для проведення уроків у старших класах та занять у гуртках можна використовувати Adobe Photoshop, який надає значні можливості стилізації малюнків під різні види художньо-творчих робіт.

О. Ващук [1] для активізації пізнавальної діяльності учнів 5-7 класів на уроках трудового навчання пропонує використовувати комп'ютерну навчаючу програму «Майстер». Дана програма надає учню можливість послідовно простежити будь-яку вибрану технологічну операцію з метало- чи деревообробки, отримати інформацію про застосовані інструменти та перевірити свої знання з певної технологічної операції. Програму «Майстер» зручно використовувати під час викладу теоретичного матеріалу, де учень може ознайомлюватись із зображенням необхідного інструмента та інструкцією щодо його використання. Крім того, програма надає можливість переглядати дію інструмента в динаміці. Під час виконання поставлених завдань програма пропонує учню самостійно визначити послідовність виконання дій у заданій технологічній операції за допомогою схематичних або реальних зображень кожного з етапів. Учні також надається завдання з визначення застосованих у даній схемі технологічної операції інструментів або, навпаки, за заданими схемами інструментів визначити технологічні операції, в яких цей інструмент застосовується.

І. Цідило [10] пропонує власне програмне середовище для конструювання виробів учнями 8-9 класів. Під час роботи із програмою в учня є можливість варіювати окремі елементи виробу, підбираючи оптимальний (на його думку) вигляд. Автор стверджує, що використання даного програмного продукту дозволяє краще уявити майбутні готові вироби, котрі виготовляють учні, що складніше досягти за допомогою креслення, ескізу чи

технічного рисунку. Це сприяє підвищенню інтересу як до самого шкільного предмету, так і до конструкторської діяльності взагалі.

Під час дослідження технологічних процесів виникає потреба в математичних розрахунках та побудові графіків або діаграм. У таких випадках дуже зручно використовувати електронні таблиці, а саме електронні таблиці Excel пакету Microsoft Office. Вони дозволяють створювати таблиці даних певного процесу, задавати формули, за якими необхідно проводити розрахунки, будувати різні види діаграм у площині та просторі, досліджувати певний процес зі зміною деяких параметрів і за результатами будувати графіки залежності даного процесу від змін параметрів. Все це унаочнює учням складні фізичні, хімічні та технологічні процеси, дає їм змогу самостійно впливати за допомогою змін даних на результат.

На сучасному виробництві дуже багато нового обладнання, яке суттєво відрізняється від обладнання шкільної майстерні. Звісно, вчитель може про нього розказати, але доцільніше було б продемонструвати навчальний фільм, де учні могли б побачити сучасні технології виробництва у дії. Це б не тільки розширило кругозір дитини, а й підсилило мотиваційну та профорієнтаційну частину навчання.

Електронна «бібліотека» вчителя трудового навчання повинна мати і спеціалізовані програми, за допомогою яких можна було б продемонструвати учням використання комп'ютерної техніки у сучасних технологічних процесах на виробництві:

- для конструювання та моделювання виробів;
- для забезпечення процесів розмічання та різання матеріалу для майбутнього виробу;
- для оздоблювальних робіт;
- для контролю та оцінки одержаних об'єктів (виробів).

Зрозуміло, що після вивчення певної кількості навчального матеріалу вчитель проводить перевірку знань учнів. Використання комп'ютерних тестів значно підсилює ефективність навчання. Вчитель має можливість швидко та об'єктивно оцінити поточний та кінцевий рівень теоретичних знань та внести коректування.

На жаль, дуже рідко вчитель трудового навчання може продемонструвати учням наведені вище програми. Основні причини цього наступні:

- недостатнє фінансування шкіл, через що вони не можуть придбати належне програмне забезпечення;
- недостатнє фінансування матеріальної бази кабінету трудового навчання (в кабінеті немає жодного комп'ютера);
- низька комп'ютерна грамотність вчителів.

Як зазначалося вище, в основу проектно-технологічної діяльності учня покладено виготовлення ним проекту – вирішення, дослідження певної проблеми, її практична чи теоретична реалізація [7, с.103]. У даному випадку використання комп'ютерної техніки є важливою ланкою у цьому процесі, оскільки за її допомогою учні мають можливість вибрати різноманітні об'єкти праці, спроектувати майбутній виріб та його художнє оформлення, підготувати обґрунтування вибору проекту, зробити необхідні економічні (математичні) розрахунки. Здійснення цього неможливе без систематичної техніко-технологічної підготовки учнів за допомогою вдало підібраного комп'ютерного програмного забезпечення.

Значний внесок у розв'язання питання використання комп'ютерної техніки в процесі підготовки вчителя трудового навчання та у їх професійній діяльності зробили дослідження, котрі здійснив Р. Гуревич. Розглядаючи використання персонального комп'ютера у процесі трудового навчання у 5-8 класах він робить наголос, що «на уроках трудового навчання школярі повинні якомога частіше використовувати комп'ютерну техніку, звертатися до неї за допомогою, вчитися розуміти її значення в підвищенні продуктивності та культури праці» [2, с.8]. Так, у 5 класі використання персонального комп'ютера пропонується під час вивчення теми «Виготовлення виробів із деревини». В учнів виникає проблема в процесі вивчення понять «малюнок», «ескіз», «креслення». Автор пропонує використання спеціальної комп'ютерної програми, яка почергово зображує близько 100 різноманітних малюнків, креслень та ескізів. Учні повинні вказувати, яке поняття характеризує кожний з зображуваних об'єктів, що сприяє більш швидкому та ефективному засвоєнню даних понять.

У 7 класі під час вивчення тем «Робота на токарно-гвинторізному та фрезерному верстатах» і «Виготовлення виробів із металу з використанням різних деталей і різьбових з'єднань» учням пропонується програма, за допомогою якої вони визначають із значної кількості дій правильну послідовність усіх операцій, в результаті здійснення яких із заготовки одержують готовий виріб. Комп'ютер надає учням значний обсяг інформації та одночасно здійснює контроль за правильністю виконання. У 8 класі використовується програма для вибору необхідних інструментів, пристроїв, пристосувань та обладнань для виготовлення певного виробу. Починаючи з 8 класу учні вчаться виконувати технологічні карти та ескізи за допомогою комп'ютерної техніки [2].

Висновки. Широке та систематичне використання НІТ на уроках трудового навчання сприяє підвищенню ефективності навчання. Це досягається завдяки:

- широким зображувальним можливостям засобів НІТ;
- збільшенню кола розв'язуваних завдань за такими напрямками: підвищення рівня проблемності завдань, оновлення змісту завдань за рахунок включення ігрових компонентів та введення принципово нових завдань;
- більшої можливості диференціації завдань в залежності від рівня підготовки учнів та враховуючи можливості кожного учня зокрема, що відповідає вимогам сучасного особистісно орієнтованого підходу у навчанні;
- можливостям моделювання спільної діяльності учня та вчителя на будь-якому етапі навчання;
- використанню діалогових можливостей НІТ на будь-якому етапі навчального процесу;
- використанню текстових та графічних редакторів, що полегшують підготовку методичних та дидактичних матеріалів;
- покращенню управління навчальною діяльністю.

Проте є низка проблем, які постають перед вчителями. Це не тільки застаріла комп'ютерна техніка, а й недостатня кількість спеціалізованого програмного забезпечення для шкільних предметів «Трудове навчання» та «Креслення». Вчителі мають недостатню базову підготовку з інформатики, через що багато з них не в змозі використовувати НІТ у своїй професійній діяльності. Тому підвищення рівня інформаційної підготовки вчителя трудового навчання є нагальною проблемою у підготовці фахівців даного напрямку.

Література:

1. Ващук О.В. Комп'ютерна навчаюча програма «Майстер» як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів 5-7-х класів у процесі трудового навчання // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – №3. – С.27 – 28.
2. Гуревич Р. Чи потрібен комп'ютер на уроках трудового навчання? // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2001. – №2. – С.6 – 10.
3. Коберник О.М. Трудове навчання – урок творчих можливостей // Освіта України. – 2005. – №3. – С.5.
4. Коберник О.М. Проектна технологія як умова реалізації особистісно орієнтованого підходу у трудовому навчанні // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Зб.наук.пр./Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ. – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – С. 65 – 70.
5. Мірошниченко Ю. Комп'ютерна техніка як засіб удосконалення технічної культури школярів // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – №2. – С.8 – 10.
6. Нишак І. Використання PowerPoint при перевірці знань учнів // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2006. – №2. – с.47-49.
7. Сидоренко В.К. Проектно-технологічна діяльність як основа реалізації змісту трудового навчання в загальноосвітній школі // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – №3. – с.101 – 106.
8. Співаковський О.В. Теоретико-методичні основи навчання вищої математики. – Дис ... докт.пед.наук: 13.00.02. – К., 2003.
9. Трудове навчання. Програма /рівень стандарту/ учнів 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. – Київ, 2004.
10. Цідило І. Роль комп'ютерних технологій у формуванні навичок конструювання виробів на уроках трудового навчання учнів 8-9 класів//Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – №3. – С.37 – 39.

This article is analysed the utilizing the latest informational technologies. These ones are used in the preparing and conducting labour training lessons (teaching methodology). These technologies are allowed to use visual aids more effective, and to vary them, to individualize the studying. The main aim of them is the growing interest to this subject (labour training lesson) and the effectiveness of training in common.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ НАРОДОЗНАВЧОЇ РОБОТИ

Постановка проблеми. Нова ера історичного розвитку України ставить завдання сформувати інтелектуальний і культурний потенціал як найвищу цінність нації. Провідна роль у цьому процесі належить загальноосвітній школі як основному інституту соціалізації молодих поколінь. Суверенній Україні потрібні громадяни, які мають глибоко усвідомлену життєву позицію. Реалізація соціального замовлення можливе за умови розвитку національної освіти, в якій система виховання та навчання ґрунтується на ідеях народної філософії, засадах української етнопедагогіки, народознавства, основах християнської релігії, наукової педагогічної думки, родинного виховання тощо.

Важлива роль у цьому процесі належить системі національного виховання, а саме народознавчій виховній роботі з молодшими школярами. Адже виховати свідомого громадянина і патріота означає сформувати в дитини комплекс певних знань, особистісних якостей і рис характеру, що є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою у повсякденних діях, вчинках, поведінці.

Педагогічний аспект народознавства спрямований на те, щоб діти розумом і серцем засвоїли народну мораль, певні норми поведінки, етику й естетику побуту, культуру, а також шану і повагу до своєї Батьківщини. Адже народознавство – це чітка система високоефективних ідей, принципів і методів, прийомів і форм роботи з дітьми.

Слід зазначити, що особливе місце в цьому процесі займає народознавча виховна робота, адже національне виховання – це історично зумовлена і створена самим народом сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики спрямованих на організацію життєдіяльності молодих поколінь, у процесі якої засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь.

Аналіз попередніх досліджень. Віддавна світ ціннісних орієнтацій, що формуються в процесі етновиховання, перебував у центрі філософських досліджень. Так, Г. Сковорода розглядав формування ціннісних орієнтацій крізь призму пізнання власного народу і себе в ньому. На думку філософа, між людиною та рідним краєм існує своєрідна гармонія («сродність»). Філософія українського духу, що ґрунтувалась на національній ідеї народу, була притаманна творчості Т. Шевченка. Згодом продовжив лінію «кордоцентризму» в українській філософії П. Юркевич. Патріотичного підґрунтя ціннісним орієнтаціям надали М. Драгоманов, М. Костомаров, Г. Ващенко, С. Русова, І. Франко. Д. Донцов наголошував на поверненні до джерел національних традицій, закорінених у глибинах генетичної пам'яті етносу. Справжнім джерелом національних цінностей стала педагогічна спадщина В. Сухомлинського.

Українська педагогіка в перші роки незалежності досягла помітних успіхів, адже вона почала орієнтуватися на вічні цінності і відповідати ментальності українського народу, його національному характеру і світогляду. На нашу думку, дуже цінними під цим оглядом є праці О. Вишневецького, П. Кононенка, О. Любара, В. Мацюка, В. Пугач, М. Стельмаховича, Д. Федоренка, які розвивають педагогіку віри у вічні цінності, високі національні ідеали, загальнолюдські духовні цінності.

Чималий внесок зробили для творчого відродження українського національного виховання А. Алексюк, А. Погрібний, Д. Тхоржевський, В. Каюков, Є. Сявакко. Вони активно сприяли піднесенню етнічного виховання на сучасний рівень наукового і культурного розвитку. Належну увагу національному вихованню приділили психологи, які досліджують проблему ціннісних орієнтацій крізь призму почуттів, потреб, свідомості, взаємин (І. Бех, О. Киричук, І. Кульчицька, В. Москалець та ін.). Сучасні педагоги, розробляючи нові концепції виховання, вивчають особистість як суб'єкт діяльності, здатної до моральної саморегуляції й саморозвитку (Ш. Амонашвілі, М. Боришевський, О. Киричук, С. Максименко, В. Моляко). Вплив українських

народних традицій на формування ціннісних орієнтацій особистості досліджують Т. Дем'янюк, Ю. Руденко, О. Столярєнко та ін. Варто згадати також дисертаційні роботи, що певним чином торкаються проблем національного виховання дітей в позаурочній роботі. Це дослідження Г. Гуменюк, В. Каюкова, В. Кіндратова, О. Красовської, В. Коваль, І. Охрименко, Р. Петронговського, В. Стрельчук, Н. Христич тощо.

Отже, проблема ціннісного орієнтування молодих поколінь на найкращі надбання національної культури активно вивчається науковцями. Втім молодший шкільний вік допоки не став предметом ґрунтовного вивчення в контексті ціннісного оновлення виховної роботи в початковій школі засобами народознавства.

Метою статті є презентація аксіологічного підходу до формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі позакласної народознавчої роботи.

Соціалізація підростаючого покоління значною мірою залежить від того, яким чином у різних системах освіти відбувається педагогічне опрацювання культури, передача та засвоєння культурного досвіду народу, формування ціннісного світу особистості, його трансформація, вибір соціальних орієнтирів тощо.

Основу життєдіяльності людини становлять цінності або історичні утворення, способи зв'язку свідомості і буття, людини і світу. Звідси випливає значущість тієї чи іншої цінності в свідомості суб'єкта, в його оцінках та уявленнях.

Як свідчать результати наукових досліджень, формування ціннісної свідомості учнів ґрунтується на інтеріоризації вже даних стереотипів соціальної реальності. Освітній процес транслює певні ціннісні судження, які трансформуються у конкретні ціннісні уявлення. Це перший, але істотний крок залучення індивіда до реального ціннісного світу.

У «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку державності» зазначається: «Лише через таку ієрархію ціннісних підходів як людина (особистість) – народ (культура, історія, освіта) – держава (суспільство) можна реалізувати перспективну й демократичну модель виховання в душі громадянськості» [4, с.4].

Таким чином, формування ціннісних орієнтацій молодших школярів ґрунтується на єдності їхньої емоційної й пізнавальної діяльності, а так само спирається на особливий рівень організації цієї діяльності, що залежить від вольових характеристик свідомості дитини.

Для молодшого шкільного віку питання соціалізації особистості пов'язані зі вступом дитини до школи. Об'єктивні умови навчання в школі зумовлюють появу нових характеристик свідомості дитини, а соціально культурні цінності суспільства, пронизуючи всі компоненти виховного процесу, виявляють вирішальний вплив на формування ціннісних орієнтацій молодших школярів.

Ціннісні орієнтації є адекватним вираженням декларованих свідомістю особистості цінностей, однак, як зазначено в соціології й соціальній психології, між декларованими ціннісними орієнтаціями свідомості й цінностями, які реально спонукають діяльність людини, існує розбіжність [6, с.21]. Виділені в загальнотеоретичному контексті розходження мають принципове значення для педагогічного дослідження проблем формування ціннісних орієнтацій молодших школярів. По-перше, у молодших школярів ще недостатньо сформувалася й не досягла рівня структурованості система особистих цінностей: діти не можуть без залучення педагогічного керівництва усвідомлювати реальну значущість цінностей для них. По-друге, молодші школярі суб'єктивно перебільшують або зменшують життєві цінності й цінності культури. По-третє, свідомість молодших школярів формується під впливом системи цінностей цілеспрямованого навчально-виховного процесу, засобів масової комунікації, стихійного натиску цінностей оточуючого соціуму.

Виділені суперечності формування ціннісних орієнтацій молодших школярів спрямовують процес педагогічного керівництва на організацію такої діяльності дітей, яка була б, по-перше, емоційно спрямованою. Це забезпечує активізацію внутрішніх спонукань дитини й обмежує небажаний соціальний вплив. По-друге, діяльність молодших школярів повинна бути усвідомленою, тобто здійснюватися за допомогою механізмів свідомого контролю ставлень до дійсності.

Основним видом діяльності молодших школярів є навчально-виховна діяльність. На думку Л. Божович, навчально-виховна діяльність слугує предметом громадської оцінки й

тому визначає становище школяра серед оточуючих, від чого залежить і його внутрішня позиція, і його самопочуття [2, с.232], а також саме в цей час у дитини формується внутрішня позиція, що породжує потребу посісти нове місце в житті й виконувати нову громадсько-значущу діяльність [2, с.244].

У Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності громадянська позиція визначається як «система ціннісних і соціальних орієнтацій та настанов, що характеризують людину як громадянина країни, суспільства» [4, с.6].

Культура громадянина формується в молодшому шкільному віці. Тому у вищезгаданій концепції такі громадянські цінності, такі як щирість, доброта, справедливість, доброзичливість, співчутливість, милосердя тощо, спрямовані на практичну реалізацію їх у сучасному виховному процесі. «Мета громадянського виховання конкретизується через систему завдань», у якій «утвердження гуманістичної моралі на формування поваги до таких цінностей, як свобода, рівність, справедливість» є провідними чинниками формування свідомого громадянина [4, с.4]. У цьому зв'язку слід виділити поняття «громадянські чесноти», що у Концепції громадянської освіти розкривається як норми, установки, цінності та якості, притаманні громадянину демократичного суспільства [5, с.5].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що національні почуття в дітей молодшого шкільного віку не виникають спонтанно. Вони є результатом цілеспрямованого виховного впливу на дитину ідеології, політики, мистецтва, суспільного устрою, виховної роботи сім'ї, школи та позашкільних закладів.

Основою національно-патріотичного виховання в сім'ї має стати формування національної психології, національно-патріотичного характеру та народної моралі. На ці компоненти національного виховання звертає увагу П. Щербань [10]. Національна психологія – це психологія людини, яка все життя відстоювала незалежність своєї Батьківщини. Це психологія господаря, працівника, захисника тощо. Національна родинна психологія йде від “діда – прадіда, батька – матері, родини, рідної оселі й материнської мови, землі – годувальниці, від ясного неба і світлого сонця, матінки – природи, від доброго серця й щирої душі, глибоких людських почуттів і переживань, кришталевої чесності й людяності, світлої духовності, сердечної любові до дітей, духу Матері – України” [7, с.131].

Виховання в українській молоді ціннісного ставлення до Батьківщини – одне з головних завдань сучасної школи. Учителі, вихователі, усвідомлюючи національні джерела патріотизму, мають шукати нові шляхи розв'язання проблем національного вихованості школярів.

Процес формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі позакласної народознавчої роботи – це система виховної роботи на уроці та в позаурочній діяльності, спрямована на формування свідомого громадянина з почуттям любові до народу та Батьківщини.

На основі цього слід:

- формувати патріотичну самосвідомість, громадянську відповідальність і мужність, громадську ініціативність та активність, готовність працювати для розквіту Батьківщини, захищати її, підносити її міжнародний авторитет;
- виховувати повагу до Конституції, законів Української держави, прийнятих у ній правових норм, високу правосвідомість;
- забезпечувати досконале знання української мови, постійну турботу про піднесення її престижу й функціонування в усіх сферах суспільного життя й побуту;
- виховувати повагу до батьків, свого родоводу, традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього як його представника, спадкоємця та наступника;
- розвивати дисциплінованість, працьовитість, творчість, турботу про природу та екологію рідної землі;
- формувати фізичну досконалість, моральну чистоту, високу художньо-естетичну культуру;
- виховувати гуманність, шанобливе ставлення до культури, вірувань, традицій та звичаїв інших народностей, що населяють Україну, високу культуру міжнаціонального спілкування.

Підвищення рівня народознавчої позакласної виховної роботи певним чином залежить від інноваційних підходів до виховання, впровадження сучасних виховних систем і технологій.

Виходячи з цього, слід зазначити, що досить ефективним інноваційним підходом до національного виховання є етнізація виховання на основі оновлених аксіологічних підходів.

Орієнтуючись на характер пізнавальних інтересів учнів початкових класів, виокремлюємо такі центри етнізації виховної роботи:

- виникнення і формування українського народу, нації;
- виникнення української мови;
- народні звичаї, обряди, традиції;
- народна пісня;
- усна народна творчість.

Ефективними методами формування ціннісного ставлення до Батьківщини у процесі позакласної народознавчої роботи є опитування, бесіди, анкетування, метою яких є визначення рівня сформованості понять: «рідна мова», «рідний край», «рідна природа» і ін.

У процесі такої роботи нами було проведено опитування серед учнів початкових класів м. Вінниці та Вінницької області (всього 236 учнів 3-4 класів ЗОШ № 15, 18 м. Вінниці).

Ми поцікавились, що для дитини означає словосполучення «рідний край»? Відповіді більшості дітей були типовими: «Батьківщина», «край, де я живу», «край, де живуть мої батьки», «край, де живуть мої друзі» та ін.

Наведені висловлювання учнів свідчать про те, що поняття «рідний край» акумулює в собі те середовище, в якому живе дитина. Проте поняття етнічної належності до цього краю в дитячих відповідях допоки не виявлено.

Досить різноманітними були відповіді респондентів на питання: «За що ти любиш свій рідний край?»: «за те, що він дуже гарний» (52%); «бо тут живуть мої батьки» (26%); «тому, що я тут народився» (14%); «бо я не бачив інших країн» (8%).

На запитання «Якою мовою ти найчастіше розмовляєш?» 63% учнів відповіли, що спілкуються «суржилом», 32% учнів – українською, 5% учнів – російською. Очевидно, це пов'язано з особливостями місцезнаходження школи (масив «Вишенька»), а, можливо, з недостатньою навчально-виховною роботою вчителів та батьків.

На запитання «Чи треба вивчати українську мову?» всі діти відповіли ствердно. Мотиви були різноманітні: «щоб краще володіти українською мовою» (48%); «щоб полегшити спілкування рідною мовою» (27%); «щоб грамотно писати і читати українською мовою» (25%).

Проте, як бачимо, тут відсутні мотиви, які свідчать про національну цінність рідної мови, як складника духовних цінностей громадянина держави.

Важливими, для виявлення ставлення учнів до Батьківщини, стали їхні відповіді на запитання «Як ти вважаєш, який твій обов'язок перед Батьківщиною?» Відповіді дітей зводилися до того, щоб «допомагати людям», «здобути омріяні професії», «заробляти багато грошей», «стати багатими та відомими людьми», «покращити екологію» і ін. І лише 3% респондентів відповіли, що хочуть Україну зробити квітучою державою.

Ціннісне ставлення дітей до рідного краю можна також виявити під час аналізу малюнків. Учні малювали ту рослину, в образі якої уявляли свою Батьківщину. Рідний край, як з'ясувалось, асоціюється дітьми із такими рослинами, як пшениця (див. рис.2), калина, верба, тополя, польові квіти, що свідчить про знання учнями рослин-символів України. Також є малюнки, на яких зображено фантастичні рослини під назвою «Квітка щастя» (див. рис.1), «Квітка Україна, пелюстки – міста» і ін. Очевидно, в дитячій уяві рідний край уявляється саме в такому образі – фантастичному, про що свідчать вищезгадані малюнки.

Аналіз результатів опитування дозволив констатувати доволі мляву ціннісну рефлексію молодших школярів на національну специфіку сучасного розвитку України.



**Рис. 1. Зразок дитячої роботи
«Квітка щастя»**



**Рис. 2. Зразок дитячої роботи
«Пшеничні колоски»**

З метою посилення національно орієнтованої виховної роботи пропонуємо учням опрацювання народознавчого матеріалу. Так, у СЗШ №18 м. Вінниці вчителі початкових класів досить плідно використовують засоби етнізації у позакласній виховній роботі з метою формування ціннісного ставлення до Батьківщини. В процесі такої роботи знайомлять учнів з такими жанрами народного мистецтва, як:

- епічні жанри (думи, казки, перекази, оповідання, легенди тощо);
- обрядовий фольклор (колядки, щедрівки, веснянки, заклички, русальні пісні, купальські пісні, жниварські пісні, прикмети, заговори тощо);
- ліричні необрядові пісні (частівки, хороводні, ліричні, рекрутські та солдатські, танцювальні тощо);
- народна драма (героїчна, розбійницька, вертеп, інтермедії тощо);
- малі жанри й дитячий фольклор (загадки, прислів'я, приказки, колискові пісні, пестушки, лічилки, дражнилки тощо);
- народне декоративно-ужиткове мистецтво (вишивка, писанкарство, кераміка, розпис, в'язання, плетіння, витинанки, тощо).

У позакласній виховній роботі застосовують такі форми роботи: свята («Ми діти твої – Україно», «Я візьму той рушник», «Мова наша барвінкова», «Весна днем красна», «Що край – то звичай» і ін.), екскурсії та походи (краєзнавчі, на підприємства, по історичних місцях, в природу тощо), бесіди («Поклонися калині», «Народні символи України», «Все починається з зернини», «Моя земля, земля моїх батьків», «Історія українського рушника». «Зустріч весни», «Весняні народні свята» і ін.), зустрічі з відомими людьми (героями війни та праці, народними умільцями, державними діячами тощо), виставки, конкурси, вікторини, створення музейних експозицій. Доцільним є використання розроблених форм: виготовлення «Родинного альбому», карт «Пам'ятні куточки міста», календаря «Видатні дати міста, країни»; туристсько-краєзнавча експедиція «Моя Батьківщина – Україна»; конкурси на кращого знавця народної пісні «Пісня – душа народу»; проведення інформаційних хвилин «Життя Батьківщини», «Вісті України».

Усі виховні заходи проходять за участю батьків. З метою викликати інтерес, бажання у дітей вивчати колядки, щедрівки, віншування, повідомляють про історію їх виникнення й використання у власному житті нашими предками.

Таким чином, позакласна виховна робота з молодшими школярами потребує оновлення. Сьогодення висуває вимоги до змістового наповнення такої роботи.

Як підсумок, слід зазначити, що гуманітаризація освітнього процесу передбачає належне ціннісне забезпечення всіх виховних впливів на дітей. На нашу думку, одним із дієвих інноваційних підходів до організації виховної роботи в школі є аксіологічний. Він забезпечує формування в учнів не лише системи знань, а й системи ціннісних орієнтацій на найвищі людські цінності, серед яких чільне місце посідає любов до Батьківщини. Аксіологізація виховного процесу передбачає особистісно забарвлену трансляцію педагогом патріотичних установок, які згодом обумовлять відповідні світогляд та поведінкові програми громадян України.

До подальших наукових розвідок слід віднести вивчення психологічних механізмів етнізації свідомості молодших школярів.

Література:

1. Бех І.Д. Концептуальні засади формування у школяра особистісних цінностей //Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах. Матер. звітної науково-практичної конференції. – К., 1999. – С. 4–8.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности/ Под. ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «Модем», 1995. – 352 с.
3. Кононенко П., Усатенко Т. Концепція української національної школи – родини //Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – С. 123–133.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності// Педагогічна газета. –№6. – 2000. – С. 4-6.
5. Концепція громадянської освіти в Україні// Педагогічна газета. – № 11 (77). – листопад 2000. – С. 4 - 6.
6. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции// Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15 - 26.
7. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української педагогіки/За ред. М.Г.Стельмаховича. – К.: Інститут змісту і методів навчання МО України, 1999. – 355 с.
8. Основи національного виховання /За заг. ред. Кузя В.Г., Руденка Ю.Д. – К.: ІВЦ «Київ», 1993. – 145 с.
9. Стельмахович М. Українська родинна етнопедагогіка – наука про взаємини батьків і дітей //Родинні взаємини і проблеми виховання дітей: Збірник статей /С. Карпінець, Б. Кіндратюк, Л. Ковальчук та ін./ За ред. В.Костіва. – Івано-Франківськ, 1995. – 48 с.
10. Щербань П.М. Національне виховання в сім'ї. – К.: Культурол. ПП «Борівітер», 2000. – 260 с.

Axiological approach to junior pupils' formation of valuable orientations in extra curriculum ethnologic work is presented in this article.

УДК 37.036:373.3

*Н.Л. Тодосієнко,
м. Вінниця, Україна*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОСПРИЙМАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПОЛІХУДОЖНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

У світлі сучасних концепцій виховання в умовах гуманізації та демократизації суспільства зростає соціальна роль творчої особистості – носія нових моральних якостей і ціннісних орієнтацій, якій притаманні високий рівень духовності й загальної культури, здатність до саморозвитку і самовдосконалення. Соціальне оновлення, що відбувається в Україні, передбачає активізацію духовного потенціалу народу, що реалізується в естетичній культурі.

Серед багатьох предметів, котрі вивчаються в загальноосвітній школі, чи не найвищий виховний потенціал належить мистецтву з притаманним йому впливом на свідомість і підсвідомість особистості, на інтелектуальну та емоційну сферу, на моральне і навіть на фізичне здоров'я людини. Мистецтво – це своєрідний камертон цивілізації, універсальний спосіб мислення, здатний синтезувати істину, добро й красу, формувати людину-творця. Можливо, у світогляді естетичного універсалізму людство здобуде загальнокультурну парадигму освіти майбутнього. Школа знань має трансформуватися в осередок виховання справжньої духовності, плекання творчої особистості. Виховання людини, що характеризується високою естетичною культурою, самостійним критичним мисленням, яка здатна до життєтворчості на основі здобутих знань, виявляє готовність до постійного їх оновлення та інтегрування у власному досвіді з метою творчої самореалізації,- ідеал школи майбутнього.

Звернення педагогічної науки до проблеми естетичної культури школяра – закономірна об'єктивна необхідність. Рівень і характер суспільного буття, зростання матеріальних і духовних потреб людини, гармонізація її відносин із довкіллям вимагають розвитку в дітей творчих сил, прагнень будувати своє життя за естетичними законами добра і краси. Почуття прекрасного зумовлює радість і оптимізм, духовно збагачує особистість, спонукає її до навчання, натхненної праці й творчості. Виховання естетичної культури – підкреслюється в

Національній доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті – є одним із пріоритетних напрямів розбудови і вдосконалення системи неперервної освіти [10, с. 4-5].

На нашу думку, особлива роль в естетичному розвитку належить початковій школі, де закладається фундамент підготовки до життя забезпечується інтелектуальне, духовне й фізичне становлення особистості. У початковій школі пробуджується в дитині інтерес до мистецтва, відбувається залучення до музики та художньо-творчої діяльності. Початкова ланка освіти покликана сформувати в учнів цілісне світосприймання і світовідчуття, забезпечити розвиток естетичних ідеалів і смаків, почуття відповідальності за збереження культурних надбань суспільства.

Естетичне виховання особистості було предметом наукового аналізу багатьох учених, котрі досліджували природу цього феномена. Так, у працях філософського (Н. Бердяєв, Ю. Боров, В. Васильченко, Є. Громов, І. Зязюн, П. Лавров) та соціологічного (С. Комаров, В. Потапчик, О. Семашко, Б. Шляхов та ін.) спрямування естетичне виховання розглядається як засіб соціалізації молоді, залучення її до духовних і культурологічних цінностей суспільства.

Дослідження загальної та вікової психології, психології мистецтва (В. Алексєєва, Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, О. Запорожець, Л. Виготський, М. Гальперін, О. Леонтьєв, В. Москалець, В. Ядов та ін.) сприяли визначенню психологічних аспектів формування естетичних почуттів, мислення, розвитку можливостей молодших школярів, умов їх художньо-творчої самореалізації. Формування у дітей та молоді естетичних ідеалів, потреб, ціннісних орієнтацій отримало авторську інтерпретацію в працях В. Бутенка, Є. Квятковського, В. Кудіна, С. Мельничука, Є. Подольської, О. Рудніцької, Г. Тарасенко, А. Щербо та ін.

Викликають відповідний інтерес доробки Н. Анищенко, Є. Антонович, А. Дмитрієвої, С. Дегтярьової, Ю. Калягіна, Б. Неменського, Г. Шевченко та інших учених, які розглядають питання інтеграції мистецтв в естетичному розвитку школярів. На виконання сучасної освітньої парадигми в галузі «Естетична культура» спрямовані дослідження І. Зязюна, Л. Масол, Н. Миропольської. Зокрема, теорія поліхудожнього виховання, обґрунтована Б. Юсовим, базується на ідеї цілісного розвитку особистості. У наукових працях В. Алексєєвої, О. Бакушинського, Г. Лабунської, В. Щербакова, Т. Цвєлих, які жанри і стилі національного і світового мистецтва не розподіляють на замкнені в собі й трансформовані в окремі дисципліни художньо-естетичного циклу, традиційно обмежені образотворчим мистецтвом, літературою, музикою, а навпаки розкривається єднання усього спектру художньої діяльності, накопиченого людством.

Взаємовплив мистецтв у межах реалізації теорії розвивального навчання відображено в працях К. Крутецького, Ю. Протопопова, Ю. Полуянова, Л. Рилової, Ю. Фохт-Бабушкіна.

Результати аналізу відповідних літературних джерел, ознайомлення з практикою роботи загальноосвітніх шкіл показують, що проблема естетичного розвитку молодших школярів у світлі новітніх концепцій ще не знайшла належного і розв'язання, а технології опанування дисциплін естетичного циклу не відповідають зростаючим вимогам сьогодення. У той самий час соціальні реалії вимагають якісно нового підходу до формування в дітей засобами художньо-емоційної сфери цілісного уявлення про світ, природу, суспільство і мистецтво. Сприяти цьому насамперед має реалізація принципу синтетичної побудови естетичного розвитку молодших школярів.

Згідно з державним стандартом початкової загальної освіти України, затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України, галузь «Мистецтво» включає змістові лінії, що охоплюють основні види мистецтв, а саме: музичне, візуальне (образотворче), хореографічне, театральне, екранне [6]. Домінуючими змістовими лініями залишаються музичне та візуальне мистецтва, у зміст яких інтегруються елементи інших змістових ліній – синтетичних мистецтв. На відміну від традиційного підходу до викладання в школі абсолютно окремо предметів «Музика» й «Образотворче мистецтво», в основу обґрунтування змісту освітньої галузі та розробки відповідної типової навчальної програми для загальноосвітніх навчальних закладів покладено принцип взаємозв'язку мистецтв, координації знань, опанування якими сприятиме розширенню асоціативних уявлень учнів, поглибленню зв'язків мистецтва з життям, забезпечить формування основ у цілісної художньої картини світу. Засоби такої координації можуть бути різноманітними - від

системи міжпредметних зв'язків до інтегрованих курсів.

Уведення держстандарту започатковує стан широкої багатоваріантності програм (регіональних, авторських тощо), що розроблятимуться на основі типової і враховуватимуть можливості викладання як окремих предметів мистецтва, так і інтегрованих курсів.

Узагальнення традицій вітчизняного шкільництва, передового педагогічного досвіду, світових тенденцій, науково-педагогічних джерел дає підстави для теоретичного обґрунтування змісту мистецької освіти за моделлю поліцентричної інтеграції знань, що відповідає реальній художній моделі світу, з одного боку, і враховує вітчизняну практику монопредметного викладання мистецтв у школі з відповідною підготовкою педагогічних кадрів, - з іншого.

Поліцентрична інтеграція передбачає виділення не однієї, а двох (можливо, й більше) домінуючих змістових ліній (предметів), наприклад «Музика» (1 год.) та «Образотворче мистецтво» (1 год.), що органічно поєднуються в тематиці на основі загальних духовно-світоглядних орієнтацій. У двокомпонентну модель легко інтегрувати елементи інших мистецтв - синтетичних (хореографія, театр, кіно). Усі мистецтва можуть викладатися ще й додатково як окремі предмети або інтегровані курси за рахунок варіативної частини базового навчального плану та з домінуванням регіонального компонента.

У контексті інноваційних освітньо-виховних тенденцій по-іншому має визначатися мета вивчення мистецтва в школі. Традиційно мета загальної художньої освіти завжди визначалася в дусі суто просвітницьких освітніх ідеалів – «формування естетичної культури учнів», під якою на практиці розумілися насамперед художні знання і вміння. Це твердження в сучасних умовах не спростовується, проте потребує суттєвого уточнення й доповнення, адже воно відбиває лише односторонній рух від учителя до учнів і не акцентує важливих аспектів педагогіки співробітництва (суб'єкт-суб'єктної взаємодії) та синергетики (самоорганізації та саморозвитку учнів). Мистецтво, як відомо, стимулює не тільки загальноестетичний розвиток, а й творчі здібності та мислення, здатність до художнього самовираження, рефлексії, що є не менш важливим, ніж загальна ерудиція. Визначення мети загальної мистецької освіти набуває нового гуманістичного (особистісно зорієнтованого) звучання: у процесі сприймання творів вітчизняного та зарубіжного мистецтва і практичної художньої діяльності – стимулювання художньо-образного мислення, формувати в учнів особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва, світоглядні уявлення, розвивати загальні та спеціальні здібності, художньо-образне мислення, стимулювати творчий потенціал особистості, виховувати потребу й здатність до художньо-творчої самореалізації та духовного самовдосконалення [11, с. 4].

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування і експериментальна перевірка ефективності форм, методів і прийомів активізації естетичного розвитку і сприймання молодших школярів шляхом застосування комплексного впливу мистецтва на художньо-емоційну і вольову сфери учнів.

Відповідно до мети нами визначені дослідницькі завдання, а саме:

- формування художньо-естетичної ерудиції на основі оволодіння знаннями про основні види та жанри музичного мистецтва з проведенням паралелей з іншими видами мистецтва;
- накопичення художнього досвіду, формування музичного мислення та здатності до художньо-музичного пізнання дійсності;
- набуття елементарних умінь та навичок художньо-творчої діяльності
- формування культури художнього сприймання, тобто особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до його переживання і розуміння, потреби у художньо-творчій самореалізації;
- виховання світоглядних уявлень і розуміння школярами зв'язку музичного мистецтва з іншими видами мистецтва;
- стимулювання до художньо-творчої діяльності.

Ці завдання можуть бути розв'язані за умови, якщо вчитель звертатиметься до творів інших видів мистецтва систематично, аналізуватиме музичні твори у тісному взаємозв'язку з літературою та образотворчим мистецтвом. Розуміння специфіки цих мистецтв допоможе школярам глибше відчувати особливості й специфіку музики, сприятиме формуванню цілісного уявлення про мистецтво як образну форму відображення дійсності.

Нами з'ясовано дійсний стан рівня естетичного сприймання музичних творів та інших творів мистецтва (образотворчого мистецтва, архітектури, літератури, кіно та ін.) учнями молодших класів. Так, низький рівень розвитку естетичного сприймання спостерігається у 46% учнів контрольної і 44% експериментальної груп, середній - у 45% контрольної і 46% експериментальної груп, високий – у 9% контрольної та у 8% експериментальної груп, надвисокий – у 3% контрольної та у 3% експериментальної груп.

На нашу думку, спрямування навчально-виховного процесу на естетично-творчий розвиток особистості молодшого школяра реалізується за дотриманням наступних умов:

- пріоритетність естетично-творчого розвитку в навчально-виховному процесі;
- творча взаємодія учителя з учнями;
- зацікавленість, внутрішня активність дітей в процесі ознайомлення з творами мистецтва;
- системність застосування вправ і завдань, спрямованих на розвиток і активізацію естетичного сприймання учнів;
- індивідуальний і диференційований підхід до формування у дітей інтересу та зацікавленості творами мистецтва;
- педагогічне керівництво естетично-творчим розвитком учнів.

Під час дослідно-експериментальних спостережень за естетично-творчістю діяльністю учнів у процесі застосування комплексної взаємодії мистецтв нами були використані деякі прийоми активізації емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів, а саме:

- використання міжпредметних та інтегративних зв'язків на уроках гуманітарно-естетичного циклу;
- застосування синтезу мистецтв (органічне поєднання видів мистецтв у єдину цілісну систему);
- застосування методу малювання музики як засобу активізації художньо-образного мислення учнів;
- графічне зображення основної теми музичного твору;
- розвиток асоціативно-образного мислення (предметний живопис, малюнки до прослуханих творів);
- застосування безпредметного живопису (зображення настрою, ладу, форми музичного твору), кольорове рішення музичної п'єси у вигляді декількох кольорових ліній (художня техніка – акварель, гуаш);
- замальовки до прослуханих творів (техніка виконання – акварель); (акварель визначається тонким колористичним розумінням звукової палітри);
- використання комп'ютерної графіки.

Метод малювання музики тісно пов'язаний з історією розвитку музики та образотворчого мистецтва, котрі впливали один на іншого й іноді доходили до крайніх ступенів зближення одного мистецтва з іншим. Специфіка музики, її “індивідуальність” якраз найбільш випукло і може бути охарактеризована саме через ці взаємовпливи, які дають цікаві, оновлюючі та збагачуючі мистецтво результати.

Таким чином, метод малювання музики пропонується у програмі «Мистецтво» (підручник Л. Масол, Е. Белкіна для 3-го класу, розділ «Комічні та фантастичні образи» у параграфах «Діалог музики та живопису», «Чарівники звуків та барв»). У нашому дослідженні наводяться зразки практичного поєднання музики та живопису художником-музикантом М. Чюрльонісом, діалог між зором і слухом, звуком і кольором. У його картинах з музичними назвами: «Соната», «Прелюд», «Фуга» звучить музика добра і світла, гармонія Космосу, відчувається щось фантастичне. Цей живопис не зображує щось предметне, а передає особливості розвитку музики певних жанрів, намагається викликати споріднені враження від музичних і живописних образів. У картині “Соната зірок” передається гармонія руху зірок, Космосу. Поєднання живопису з прослуховуванням твору «Соната зірок» (фрагмент) значно покращує сприймання музичного твору. Використання вище наведених нами різних прийомів методу малювання музики під час прослуховування творів М. Чюрльоніса «Прелюдія», «Соната зірок», Ф. Шопена «Етюд», Б. Барток «Співзвуччя» надало нам наступні позитивні результати:

- стимулювання до художньо-творчої діяльності молодших школярів;
- розвиток естетичного сприймання різних галузей мистецтва дітьми молодшого шкільного віку;
- подальша взаємодія трьох головних сфер психіки – раціональної, емоційно-почуттєвої та вольової;
- розвиток творчої фантазії дітей;
- формування культури художнього сприймання;
- підвищення рівня цікавості до вивчення предметів мистецтва в учнів початкових класів.

Цілеспрямована робота з формування і розвитку естетичного сприймання молодших школярів відбувалася у декілька етапів:

- вирівнювання і закріплення знань засобами інтеграції мистецтв, визначення особливостей естетичного сприймання молодшими школярами різних галузей мистецтва;
- оволодіння шляхами і засобами взаємодії трьох головних сфер психіки – раціональної, емоційно-почуттєвої та вольової;
- набуття досвіду і оволодіння інструментарієм традиційних та інноваційних методик встановлення міжпредметних зв'язків, що допомагають сформувати в учнів цілісну систему знань про мистецтво.

Спостереження показали, що поетапність включення дітей у процесі естетично-творчого сприймання та розуміння ними творів мистецтва дозволяє розкрити і активізувати творчі здібності учнів, спрямувати особистість до самостійності мислення.

Так, рівень розвитку естетичного сприймання до експерименту значно зріс після проведення експериментальних досліджень. Але без спеціального стимулювання цей процес іде досить повільно. В контрольній групі до експерименту надвисокий рівень був у 3% учнів; високий – у 9%, середній – 45% і низький – 46%. Після проведення експерименту: надвисокий рівень – 5%, високий – 12%, середній – 45%, низький – 38%.

Зростання зумовлене запропонованими нами методами і прийомами активізації естетичного сприймання та підвищення рівня естетичної культури, розширенню мистецтвознавчого світогляду дітей, зацікавленості творами мистецтва, індивідуальним і диференційованим підходами до розвитку естетичної оцінки учнів молодшого шкільного віку.

У експериментальній групі до експерименту надвисокий рівень був у 3%, високий - у 8%, середній - у 46%, низький - у 44%. Після: надвисокий – у 8%, високий – 18%, середній – 47%, низький – у 25%.

Таким чином, експериментальні дані свідчать, що використання учителем запропонованих методів і прийомів розвитку естетичного сприймання молодших школярів засобами інтеграції різних видів мистецтва є ефективні в умовах загальноосвітньої школи та забезпечують інтенсивність та успішність навчально-виховного процесу.

Проведення експериментальних досліджень показало, що встановлення інтегрованих та міжпредметних зв'язків допоможе сформувати в учнів цілісну систему знань про мистецтво. Необхідною педагогічною умовою художнього виховання школярів є реалізація на всіх уроках естетичного циклу таких пізнавальних завдань, які вимагають від учнів загальноестетичної орієнтації у засобах створення художнього образу.

Виходячи з вищесказаного, необхідно пам'ятати, що ефективність використання комплексного мистецтва для формування естетичного сприймання школярів має спиратися на певні принципи:

- єдність навчання, виховання й художньо-творчого розвитку учнів;
- зв'язок національних і світових художніх цінностей;
- цілісність знань, уявлень про мистецтво як форму відображення картини світу;
- особистісно-ціннісна орієнтація викладання;
- орієнтація на взаємодію мистецтв у формуванні культури художнього сприймання світу;
- системність, послідовність, наступність;
- диференціація і різнорівневий підхід, варіативність форм, технологій, методів організації художньої освіти.

Таким чином, обґрунтований підхід до використання естетико-виховного потенціалу предметів мистецтва та викладання їх у загальноосвітній школі вимагає реального

впровадження ідей варіативності підходів, вибору методичної системи, форм, методів, прийомів в умовах сучасного навчально-виховного процесу, його трансформації на засадах гуманістично орієнтованого навчання і виховання. Інтеграція мистецько-естетичних знань і поглядів, уявлень учнів може здійснюватися на таких рівнях:

- духовно-світоглядному (через спільний тематизм, що відбиває фундаментальний зв'язок усіх видів мистецтва з життям);
- естетико-мистецтвознавчому (через спільність або спорідненість мистецьких понять, універсальність естетичних категорій);
- психолого-педагогічному (через педагогічні технології уроків різного типу).

Отже, мистецтво, як відомо, стимулює не тільки пізнавальні, а й креативні здібності, здатність до творчого самовираження і рефлексії, що є не менш важливим, ніж загальна художня культура й ерудиція. Таким чином, визначення мети освітньої галузі “Мистецтво (естетична культура)” набуває інноваційного гуманістичного звучання, а саме: метою визначається розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреб у художньо-творчій самореалізації і духовному самовдосконаленні. Загальна мета конкретизується стосовно початкової школи, основним завданням якої в зазначеній освітній галузі проголошується пробудження в учнів інтересу до мистецтва і залучення їх до художньо-творчої діяльності.

Література:

1. Біла О.О. Формування готовності майбутніх вчителів до організації художньої діяльності молодших школярів. – Ізмаїл, 1997. – С. 7.
2. Волос М. Проблем естетичних цінностей у розвитку особистості //Мандрівець. Освітнянський журнал. – Тернопіль, 1999. – № 3. – С. 59-61.
3. Галеев Б.М. Рисуем музыку //Музыкальная жизнь. – 1993. – № 2. – С. 8-9.
4. Галеев Б.М. Содружество чувств и синтез искусств. – М.: Знание, 1982. – 64 с.
5. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К., 1994.
6. Державний стандарт початкової загальної освіти //Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 27-54.
7. Личкова В. Принципи (пост)модерного мистецтва //Мандрівець. Освітнянський журнал. – Тернопіль, 1999. – № 3. – С. 31-33.
8. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітній навчальних закладах України //Шкільний світ. – 2002. – № 9. – С. 1-15.
9. Масол Л.М., Белкіна Е.В. Мистецтво: Підручник для 3-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. – Вінниця: Нова книга, 2003. – С. 92-99.
10. Мистецтво: Програма для загальноосвітніх закладів України. Пояснювальна записка. 1 клас //Початкова школа. – 2001. – № 7.
11. Національна Доктрина розвитку освіти //Освіта України. – № 33. – С. 4-5.
12. Рудницька О. Педагогіка: загальна і мистецька: Навч. посібник. – К., 2002. – 270 с.
13. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе. – К.: Рад. шк. – 144 с.
14. Эткинд М.Г. Мир как большая симфония. Книга о художнике Чюрленисе. – Л.: Искусство, 1970. – 159 с.
15. Юсов Б. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников //Взаимодействие искусств. – Астрахань, 1997. – С. 214-220.

The article deals with some of formulary junior students' aesthetic world outlook in the process of art integration.

*Б.О. Федоришин
м. Мисловиці, республіка Польща*

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ВПЕВНЕНOSTІ В ПРОЦЕСІ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ

Планування старшим підлітком своїх професійних перспектив неможливе без оволодіння ним певним колом знань про об'єктивні і суб'єктивні чинники правильного вибору професії. Загально відомо, що для цього важливо знати місце різних професій у системі народного господарства, суспільний попит на ту чи іншу професію, матеріальне забезпечення фахівця, умови праці, шляхи оволодіння обраною професією і можливі перспективи кваліфікаційного і посадового просування сходами обраної професії. З іншого боку, підліток мусить орієнтуватися в професійно значущих якостях своєї

особистості і вміти оцінювати свої загальні здібності в проекції на вимоги, котрі висуваються конкретними видами професійної діяльності до особистості.

Саме це покладається в основу предмета професійної орієнтації. У вісімдесятих роках класні керівники в старших класах середньої загальноосвітньої школи мали в планах своєї виховної роботи завдання підготовки учнів до свідомого професійного самовизначення. В навчальних планах шкіл значився факультативний навчальний предмет «Основи виробництва. Вибір професії», або «Основи вибору професії». На жаль про це тепер доводиться говорити лише в минулому часі. Протиріччя і витрати процесів реформування школи призвели до втрати здобутків української системи освіти в галузі практичної навчально-виховної праці з учнями, спрямованої на допомогу їм у самостійному вирішенні життєво важливого питання: що їм робити після закінчення школи, де і яким чином реалізувати себе з користю для себе і для суспільства?

Але попри всі труднощі сучасного соціально-економічного стану і розвитку України залишаються сподівання на те, що в нових концепціях загальноосвітньої школи ці питання знайдуть своє позитивне вирішення. Адже входження суспільства в ринкові відносини і виникнення на цьому тлі ринку праці в жодному випадку не знімають поставленого питання. В цьому разі може йтися лише про певну модифікацію профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю, про вдосконалення цієї роботи з огляду на нову соціально-економічну ситуацію. Відмова освітніх установ від допомоги учню у професійному самовизначенні в такій складній ситуації має назвати відповідними словами: це є відвертий відхід від проголошеної реформою школи ідеї гуманізації освіти.

Реалізація завдань формування впевненості під час вибору професії має здійснюватись у процесі професійного інформування і професійної консультації учнів.

Професійна інформація, розглядається нами як науково-практична система підготовки особистості до вільного і свідомого вибору професії, як педагогічна система формування в особистості (учня) власної, свідомої, активної, особистісно і соціально обумовленої профорієнтаційної позиції. В процесі проведення профінформаційної роботи відбувається формування в учня адекватного відношення до світу праці, до самої професії, а також до самого себе. Безперечно, розв'язання такого важливого завдання має, в першу чергу, покладатися на школу.

Отже, цілеспрямована профінформаційна робота дозволить учням одержати об'єктивну інформацію про професійну діяльність, котра буде протистояти лавині *суб'єктивної інформації*, що, особливо в нинішніх соціально-економічних умовах, на кожному кроці переслідує учнів і не тільки їх.

У більшості підлітків інтереси формуються в їхньому мікросередовищі, яке інколи відзначається асоціальною спрямованістю. Це, перш за все, певні важкі родинні ситуації з проявами невдоволення батьків, трудова кар'єра яких виявилася невдалою. Такий самий вплив на підлітка можуть справляти сусіди, родичі, друзі. Не менш шкідливими в цьому відношенні є судження оточуючих про певні професії на підставі сьогочасних соціально-економічних умов, які інтерпретуються як можливість одержання значних заробітків або інших доходів, часто пов'язаних з порушенням норм моралі. І, нарешті, деструктивну роль інколи відіграють і засоби масової інформації, через які часто звеличуються професії одних сфер діяльності на противагу професіям інших сфер діяльності.

У результаті в підлітків під таким впливом втрачається ціннісна перспектива, порушується адекватність ставлень до вимог соціального середовища, виникають прикрі деформації особистісної сфери.

За умови відповідної постановки профінформаційної роботи учневі подається об'єктивна інформація, що має метою показати необхідність і важливість кожної професії, формувати позитивне ставлення до різних видів професійної діяльності, інформувати учнів про умови оволодіння тими чи іншими професіями. В процесі профінформації є можливість довести до свідомості учня і переконати його, що кожна професія в тій чи іншій мірі має елементи творчої діяльності і може задовольнити інтереси професіонала, якщо він, професіонал, за своїми психологічними, психофізіологічними і фізичними можливостями відповідає вимогам даної конкретної, обраної ним професії. Метою профінформаційної

роботи з учнями є також формування у них знань про свої власні професійно значущі психологічні якості, якими обумовлюється вищий рівень оволодіння тою чи іншою професією і рівень реалізації себе в такій професійній діяльності.

Отже, профінформаційна робота з учнівською молоддю досягає своєї мети у формуванні в учнів позитивного ставлення до різних видів професійної діяльності та сприянні успішній самореалізації особистості в професійному навчанні і наступній самостійній професійній діяльності.

У системі професійної консультації продовжується виконання завдань професійної інформації, але вже на більш високому рівні, що дає можливість одержати додаткові підстави для формування впевненості учнів у собі і у виборі сфери подальшої діяльності. В своїх розробках ми виділяємо три важливих аспекти професійної консультації.

По-перше, це психологічний аналіз індивідуальних психологічних і психофізіологічних рис особистості.

До змісту профконсультації включаються заняття, що дозволяють учневі розкрити і пізнати самого себе як особистість, а також дають можливість розкрити й оцінити свої здібності, виявити індивідуальні психологічні і психофізіологічні особливості. Учень одержує можливість розглядати свої здібності в проекції на вимоги професії, що дозволяє йому більш обґрунтовано підійти до вибору професії і впевненіше почуватись у процесі оволодіння нею.

З цією метою використовуються спеціальні методики психодіагностики особистості, за допомогою яких розкриваються передумови й можливості формування професійних здібностей. Підкреслюємо, не саме професійних здібностей, а лише можливостей їх формування. Оскільки професійні здібності можуть формуватися лише в професійній діяльності, в лабораторних умовах немає можливості їх виявити, бо немає самої професійної діяльності.

Але психологічною передумовою формування професійних здібностей є наявність загальних індивідуальних здібностей та особливостей психічних функцій (увага, мислення, пам'ять та таке інше).

По-друге, це ознайомлення учня з вимогами професії (професій) і зіставлення психологічної структури його особистості і певних вимог професії до особистості.

У зв'язку з тим, що професії різняться не лише за об'єктами праці але і за вимогами до фізичних якостей і психофізіологічних особливостей людини (так, наприклад, професія водія автомобіля вимагає від працівника стійкого розподілу уваги, тоді як професія конструктора, архітектора – розвиненої концентрації уваги), необхідним компонентом професійного консультування виступає професіографія. Професіографія дає змістовний методичний матеріал, яким зумовлюється підбір комплексу психодіагностичних методик.

Профконсультація і професіографія мають будуватись на спільності психодіагностичних методик (методичної мови), що створює реальні можливості для зіставлення показників індивідуальних здібностей особистості з показниками психограми професії.

Про придатність людини до тієї чи іншої професії має свідчити рівень відповідності її фізичних якостей, психофізіологічних і психологічних особливостей професійним вимогам. За умови, коли ці якості й особливості не відповідають вимогам професії, ми маємо справу з професійною неповноцінністю, від якої страждають і особистість, і суспільство. З іншого боку, за наявності певної їх відповідності можна зробити висновок, що високий рівень загальних здібностей вже є одним із важливих чинників формування в учнів психологічної впевненості під час вибору професії.

По-третє, це визначення подальших шляхів розвитку особистості і способів цілеспрямованої допомоги їй у цьому.

Виявлення задатків і нахилів особистості не повинно обмежуватись фіксацією певного стану індивідуальних психологічних і психофізіологічних особливостей, а головним чином спрямовуватись на виявлення ще не розкритих потенційних можливостей особистості і здійснення необхідних кроків для того, щоб в процесі різних видів діяльності, по можливості якнайшвидше, наявні задатки і потенційні можливості перетворити в розвинені здібності.

Зауважимо, що коли в системі професійної інформації поряд з інформуванням учнів про світ праці і професійну діяльність, а також про розмаїття професій, профінформатор (учитель, вихователь) переконує учнів, що кожна людина має певні схильності і здатна

опанувати широке коло професій, то в системі профконсультації психолог на основі стандартизованих психологічних тестів виявляє, вимірює і прогнозує подальший розвиток тих його психологічних властивостей, котрі мають професійну значимість, або значимість для формування конкретних професійних здібностей.

Весь комплекс заходів з професійної інформації та професійної консультації має забезпечити особистості свідоме формування власних інтересів і тим самим сприяти оптимальній реалізації нею своїх фізичних і духовних сил у певній галузі діяльності. Остаточному утвердженню людини в правильності зробленого вибору мають сприяти так звані професійні проби (практичне випробування сил).

In the paper one presented a role of information about trade and career counselling in shaping a secondary school older student's attitude of firmness; the attitude concerns the choice of direction of professional training and professional activity after finishing secondary school education.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

УДК 37.032

*М.Ю. Кадемія, Л.С. Шевченко
м. Вінниця, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ ПРОЕКТІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ

Система освіти в будь-якій країні покликана сприяти реалізації основних задач соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, а саме навчальні заклади готують людину до активної діяльності в різних сферах економічного, культурного і політичного життя суспільства. Здатність професійно-технічних навчальних закладів гнучко реагувати на запити суспільства, зберігаючи при цьому накопичений позитивний досвід, має дуже суттєве значення.

Постановка проблеми. Створення та використання в навчальному процесі таких навчальних засобів, як «кейс», «портфоліо», «портфель» – папки учня або викладача є нині дуже популярними. Все більше навчальних закладів використовують їх у навчальному процесі. Усі вищезазначені технології використовуються в моделі індивідуальних освітніх програм у межах технології продуктивної освіти.

Мета, яку ми намагаємось досягнути в даній статті, це показати методику використання технологій «кейс», «портфоліо», «портфель» в умовах традиційної системи проведення уроків, що вписується в навчальний процес, не торкається змісту навчання, який визначений Державним стандартом, дає можливість розвивати логічне мислення, творчість, самостійність у розв'язанні конкретних проблем та прийнятті рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній літературі (І.Г. Захарова, Є.С. Полат, М.Ю. Бухаркіна, М.В. Моїсєєва, А.Є. Петров, Г.С. Сазоненко, Г.К. Селевко, С.О. Сисоєва) достатньо активно обговорюється проблема впровадження новітніх педагогічних технологій в навчальний процес, а саме: навчання у співробітництві, метод проектів, різнорівневе навчання, «портфель», індивідуальний диференційований підхід до навчання тощо.

В Україні технології «кейс», «портфоліо», найчастіше називають «портфель», і як збірка робіт учнів, засіб оцінки досягнень учнів, ця технологія використовувалася ще на початку ХХ століття, проте широкого впровадження в практику не одержала.

Нині ці технології одержали значну популярність у зв'язку із модернізацією освіти, що відбувається на Україні, зміною цілей навчання, з новим розумінням навчального процесу [4, с. 215].

З метою використання технологій: «кейс» і «портфоліо», наприклад, необхідно розробити відповідні «кейс-викладача» або «портфоліо-викладача» в які мають входити:

- набори робіт викладача;
- спланована заздалегідь індивідуальна підбірка досягнень викладача;
- навчальні матеріали, котрі накопичені викладачем, а також матеріали для оцінки індивідуальних досягнень.

Ці матеріали дозволяють викладачу бачити результати своєї праці, уявляти свої резерви, мати стимул до неперервного самовдосконалення.

У залежності від мети створення портфоліо бувають різних типів:

- «папка досягнень» – підвищує власну значимість учня, відображає його успіхи;
- рефлексивне портфоліо, розкриває динаміку особистісного розвитку учня, дає можливість відслідковувати результативність його діяльності. В цю папку збираються всі роботи учня протягом певного періоду;

- проблемно-дослідницьке портфоліо, котре пов'язане з написанням реферату, творчої роботи, підготовки до виступів.

Накопичення цих матеріалів сприяє якісній підготовці учнів до пошукової, наукової роботи.

- тематичне портфоліо, створюється протягом вивчення великої теми, розділу навчального процесу, предмету, а також позаурочної роботи.

- портфоліо-антологія, презентація (підборка найбільш яскравих робіт учнів, передбачає безпосередню участь у відборі робіт, що висуваються на оцінку, а також на самоаналіз або самооцінку) [5, с.225-226].

У залежності від мети викладача, який використовує цю технологію, він може створювати:

- портфоліо викладача;
- портфоліо методиста;
- портфоліо учня.

Ще одна технологія, котра тільки почала використовуватися в навчальному процесі – це «кейс» або технологія, що складається з «кейса викладача», «кейса учня» або інакше називають «портфель викладача», «портфель учня»). За визначенням Є.С. Полат [2, с.126] «портфель учня» – інструмент самооцінки власної пізнавальної творчої праці учня, рефлексії його власної діяльності. В «портфелі учня» накопичуються документи, власні роботи учнів. Комплект документів, котрий розробляє викладач має містити:

- завдання, за якими здійснюється відбір навчального матеріалу;
- анкети для батьків;
- анкети для експертної групи на презентацію.

Створення «портфеля учня» відображає роботу учня з певної теми, розділу, дисципліни. Він має містити різного роду завдання проекти, доповіді, письмові роботи, його оцінки, культуру мислення з предмету і т. ін.

Розглянуті вище технології «портфоліо», «кейс» або «портфель» мають багато спільного, проте не слід забувати, що в процесі використання цих технологій не слід пропонувати учням робити «портфелі», «портфоліо» відразу з декількох предметів. Учень має працювати лише над одним «портфелем» або «портфоліо», щоб навчити учня самостійно працювати, здійснювати самооцінку, самостійно здійснювати дослідницьку роботу, критично мислити.

Розглянуті технології навчання використовують у створенні та здійсненні телекомунікаційних проектів. Специфікою телекомунікаційного проекту є його міжпредметність. У межах будь-якого предмету або курсу де проводиться телекомунікаційний проект, його учасники мають використовувати знання з інформатики, інших предметів, галузей та ін.

Навчальний телекомунікаційний проект – це спільна навчально-пізнавальна, дослідницька, творча або ігрова діяльність учнів-партнерів, організована на основі комп'ютерної телекомунікації, котра має спільну проблему, мету, узгоджені методи та способи розв'язання проблеми, спрямовані на досягнення спільного результату [2, с.204].

Розв'язання проблеми телекомунікаційного проекту потребує інтегрованих знань, причому вибір тематики і змісту телекомунікаційного проекту мають бути таким, для розкриття яких необхідно використовувати засоби телекомунікації.

Наведемо, наприклад, тематику телекомунікаційних проектів, котра була запропонована нами:

1. Престижна робота: реалії та міфи.
2. Доля митця серед людей – вчора, сьогодні, завтра.
3. Екологічний стан повітря у Вінниці.
4. Хочу стати успішною особистістю.
5. Ідеальне середовище передачі інформації.
6. Усі тіла геометричні.
7. Атом і ми.
8. Здоров'я і комп'ютер: сумісність чи протиріччя.

Головною особливістю телекомунікаційного проекту є багаторазове збільшення «підтримуючої інформації», наявність комп'ютерного інформаційного середовища, що включає на сучасному рівні бази інформації, гіпертекст, мультимедіа, гіпермедіа, мікросвіти, імітаційне навчання, електронні комунікації, експертні системи [3, с. 115].

Не всі проекти, якими би цікавими вони не були, відповідають характеру телекомунікації. Телекомунікаційні проекти виправдані педагогічно в тому випадку, коли в процесі його виконання:

- передбачені спостереження за тим чи іншим явищем, потребуючим збору даних;
- потребує порівняльного вивчення, дослідження того чи іншого явища, факту, котрі мали місце в різних місцях та випадках з метою висунення пропозицій;
- пропонується спільна творча розробка ідеї;
- планується провести змагання, конкурс.

Використання таких телекомунікаційних проектів дозволяє створювати дослідницькі лабораторії, працюючи в яких учні створюють свої «кейси», «портфоліо», «портфелі».

Наведемо план телекомунікаційного проекту, в основу якого покладена технологія «портфоліо» за програмою «Intel® «Навчання для майбутнього», який було розроблено викладачами Вінницького міжрегіонального вищого професійного училища Т.А. Грибик, Л.Л. Машевською

Автор навчального проекту:	Грибик Тетяна Андріївна Машевська Лариса Леонідівна
Прізвище, ім'я та по-батькові:	Вінницьке міжрегіональне професійне училище
Місце роботи / Назва навчального закладу:	м. Вінниця

План навчального проекту

Відомості про тренінг:	
Прізвище, ім'я та по-батькові тренера (тренерів):	
Місце проведення тренінгу:	
Дати проведення тренінгу:	
Якщо ваш навчальний проект виберуть для збереження у базі даних програми „Intel® Навчання для майбутнього”, чи бажаєте ви, щоб було вказане ваше ім'я як автора проекту? ☒ Так ☐ Ні	
Опис проекту	
Назва проекту:	Хочу стати успішною особистістю
Основні питання:	
Ключове питання:	<i>Хто така успішна людина сьогодні?</i>
Тематичні питання:	Які мають бути розвинуті морально – етичні якості в успішної особистості? Як сформувати свій позитивний імідж? Як реалізувати свої здібності в соціумі?
Змістові питання:	Назвіть складові успішності. Охарактеризуйте структуру особистості. Як пов'язані такі властивості особистості як темперамент і характер з умінням досягати цілей? Укажіть на роль спілкування в житті успішної особистості.

Стислий опис:

Навчальний проект «Хочу стати успішною особистістю» передбачає вивчення тих чинників, що сприяють розвитку успішної життєтворчості людини: позитивному мисленню, вміння ставити цілі та їх досягати, формувати позитивні морально – етичні якості, креативні здібності, вміння спілкуватися з людьми та власний імідж тощо. В роботі над проектом учні проведуть соціологічне дослідження щодо вивчення успішної особистості сьогодні та розроблять рекомендації як досягти успішності в обраній професії. Участь в проекті допоможе учням накреслити необхідні напрямки роботи над собою, щоб у майбутньому максимально реалізувати свої здібності, таланти.

Навчальні предмет(и): *позначити предмети, з якими пов'язаний ваш навчальний проект*

- | | | |
|--|--|--|
| ☐ Основи економіки | ☐ Людина і суспільство/Основи філософії | ☐ Географія |
| ☒ Українська мова і література | ☐ Я і Україна/Довкілля/Природознавство | ☐ Хімія |
| ☐ Зарубіжна література | ☐ Фізика, астрономія | ☐ Історія України |
| ☒ Музика, образотворче мистецтво | ☐ Математика | ☐ Основи правознавства |
| ☐ Інформатика | ☐ Фізична культура, ОБЖ, ДПЮ | ☒ Інше: Етика, культурологія, соціологія |
| ☐ Всесвітня історія | ☐ Біологія | ☒ Інше: психологія |
| ☐ Іноземна мова | | ☐ інше: |

Класи: *позначити класи, яких стосується ваш навчальний проект*

- | | |
|--------------------------------|--|
| ☐ 1–4 | ☐ 8-9 |
| ☐ 5-7 | ☐ 10-11 |
| ☐ Інше: | ☒ Інше: 17- 18 років |

Державні освітні стандарти та навчальні програми:

Проект державного стандарту з професійної підготовки професії «Оператор комп'ютерного набору», «Секретар керівника» Краматорськ. 2004р.

Знання предметів соціо-гуманітарного напрямку (**Освітні галузі «Психології», «Соціології», «Культурології», «Етичних знань»**). Успішність – це складова щасливої особистості. Основні складові особистості. Знання про тип темпераменту і характеру. Формування позитивного іміджу особистості. Розвиток морально – етичних якостей , що сприяють життєтворчості особистості. Реалізація людини в суспільстві. Культурність і ерудованість особистості.

Проведення соціологічного опитування.

Знання поняття інформації, способів і засобів одержання та опрацювання інформації, використання засобів інформаційно – комунікаційних технологій; функціональних можливостей комп'ютера та програмних засобів різного призначення; основних властивостей алгоритмів та їх базових структур; уміння будувати найпростіші інформаційні моделі і досліджувати їх за допомогою засобів інформаційно – комунікаційних технологій (**Освітня галузь «Технології»**).

Формування мовленнєвої культури, творчих здібностей, культури полеміки, критичного мислення, самостійного аналізу та оцінювання прочитаного та побаченого (**Освітня галузь «Мови та літератури»**).

Навчальні цілі та очікувані результати навчання:

Проект допоможе учням знаходити інформацію психологічного характеру, аналізувати, інтерпретувати та оцінювати проблеми навколишнього життя і при цьому бути успішним і

позитивним.		
Діяльність учнів: На початку проекту учні знайомляться з презентацією керівника проекту та відповідними дидактичними матеріалами. Потім об'єднуються в малі групи за інтересами, обговорюють тему групового проекту, опрацьовують інформацію в училищній та обласній бібліотеках. Займаються пошуком матеріалу в підручниках та Інтернет. Наступним кроком є планування гіпотези, виконання дослідницької роботи: соціометричне опитування з теми проекту, опрацювання результатів та розміщення їх у презентації та публікації, створення веб-сайту.		
Орістовний час, необхідний для реалізації навчального проекту: 3 місяці		
Вхідні знання та навички: Уміння працювати з психологічною літературою, креативно мислити; навички оцінювання суспільних явищ і процесів, життєві та прикладні особистісно – життєтворчі, соціалізуючі, комунікативні, інтелектуально – інформаційні навички. Уміння роздруковувати, копіювати, вставляти, зберігати інформацію на комп'ютері, вміння розшукувати та опрацьовувати інформацію. Уміння письмово переказувати (докладно, стисло, вибірково), самостійно створювати письмові тексти, висловлювати в них власну думку про певні події, ситуації, прочитані статті, дотримуватись вимог до мовлення, вдосконалювати написане.		
Матеріали та ресурси: Обладнання (позначити необхідні прилади):		
☐ Фотоапарат ☐ Принтер ☐ Цифровий фотоапарат ☐ Програваач DVD-дисків ☒ Засоби для зв'язку з Інтернетом	☐ Лазерний диск ☐ Відеокамера ☒ Проектор ☐ Сканер ☐ Телевізор	☒ Комп'ютер(и) ☐ Відеомагнітофон ☐ Обладнання для проведення відеоконференцій ☐ Інше:
Програмне забезпечення (позначити необхідні програми):		
☐ Бази даних ☐ Табличний процесор ☐ Видавничі системи ☐ Програми для підтримки роботи з електронною поштою ☐ Енциклопедія на компакт-диску	☐ Програми опрацювання зображень ☐ Веб-браузер для перегляду веб-сайтів ☒ Програми для створення мультимедійних презентацій	☒ Програми для створення веб-сайтів ☐ Текстовий редактор ☒ Програми для створення публікацій ☐ Архіватори ☐ Інше:

Друковані матеріали:	Чмут Т.К., Чайка Г.Л. Етика ділового спілкування: Навчальний посібник- 5 видання, -Вікар, 2006р.-2003с. Ю.М. Швалб, О.В.Данчева Практична психологія в економіці і в бізнесі.- Київ:Лібра,1998.-270с. Ф.І. Хміль Ділове спілкування-К.: «Академвидав»,2004.-280с. Соціологія: Підручник./ за редакцією В.Г.Городяненка.-К.: Видавничий центр «Академія», 2005.-560с. Українська та зарубіжна культура: Навч. пос./ М.М.Закович, І.А.Зязюн, О.М.Семашко та ін.;-К.: Т – во «Знання»,КОО,2000.-622с. Матеріали міжнародного проекту «Ділова активність»
Додаткове приладдя та витратні матеріали:	Папір для принтера, маркери, ватман, дискети,
Ресурси Інтернету:	www.P.sy.server.narod.ru
Інше:	Запрошення успішних людей різного фаху, організація екскурсій на виставки – презентації, проведення тренінгів
Диференціація навчання:	
Обдаровані учні:	Учні виступають у ролі координаторів та керівників проекту, які систематизовують та обробляють дані
Оцінювання знань та вмінь учнів:	Оцінювання знань та вмінь учнів проводиться за допомогою критеріїв знань учнів. На етапі створення презентації оцінювання проводиться незалежним учнівським колективом. На етапі створення публікації оцінювання може проводитись колективом викладачів. На етапі створення веб – сайту оцінювання може проводитись колегами, учнями. Батьками. викладачами
Ключові слова:	Успішність, особистість, спілкування, імідж, позитивне мислення.

Приклад телекомунікаційного проекту, в якому використана «кейс» технологія. Даний проект розроблений викладачем Л.С. Шевченко

Телекомунікаційний освітній проект

Тема:	<i>Престижна робота: реальності та міфи</i>
Цілі дослідницької діяльності:	сприяти формуванню самостійності, культури поведінки; ознайомити з формами і методами комплектації штату; розглянути джерела забезпечення фірми кадрами, правила прийому та оформлення на роботу; виховувати почуття відповідальності, власної гідності; розвивати логічне, творче мислення, уяву, комунікативні навички, самооцінку, вміння працювати у команді.
Проблема дослідження:	Чи можна знайти хорошу високооплачувану роботу, за фахом?
Завдання, запитання поставлені перед учасниками проекту	Виконати дослідження, за результатами якого проаналізувати як підготуватися до співбесіди, можливі причини відмови у прийнятті на роботу, вимоги до ділового етикету.

	Визначити способи пошуку роботи. Навчитися складати результативне резюме, аналізувати результати дослідження, працювати у співробітництві, аналізувати діяльність інших учасників, координувати свою роботу з урахуванням поставлених задач і одержаних результатів.
Науковий керівник проекту:	Кадемія Майя Юхимівна
Координатор проекту:	Шевченко Людмила Станіславівна
Учасники проекту:	Петрова Вікторія Олександрівна Хіміч Марина Валентинівна Остапенко Олег Юрійович
Форми участі в проєкті:	учні, які навчаються за спеціальністю «Комерційна діяльність» – складання рекомендацій з оформлення документів, підготовки до співбесіди з прийому на роботу, правил етикету; – проведення соціологічних досліджень; – проведення телеконференцій; – звіти і консультації засобами Інтернет.
Засоби навчання, технічні засоби, необхідне програмне забезпечення	– принтер, цифровий фотоапарат, засоби для зв'язку з Інтернет, відеокамера, мультимедійний проектор, сканер, комп'ютер(и), обладнання для проведення телеконференцій, інтерактивна дошка Smart board; – текстовий процесор, електронні таблиці, бази даних, програми для створення презентацій, програми для підтримки роботи з електронною поштою, програми опрацювання графічних зображень, Web-браузер для перегляду Web-сайтів, програми для створення мультимедійних презентацій програми для створення Web-сайтів, текстовий редактор, програми для створення публікацій, архіватори.

Даний телекомунікаційний освітній проєкт можна охарактеризувати так:

домінуюча в проєкті діяльність:	дослідницька,
предметно-змістова область:	прикладна (практично-орієнтована)
	політематичний (трудовий договір, форми та методи комплектації штату, стилі керівництва, вимоги до оформлення документів),
	міжпредметний проєкт (економіка підприємства, ділова українська мова, основи правознавства, менеджмент, інформаційні технології, комерційна діяльність організацій, навчальна практика з комерційної діяльності в навчально-тренувальній фірмі. Відділ кадрів, Відділ секретаріату та канцелярії)
за характером координації проєкту:	прихований
за кількістю учасників проєкту:	груповий
за часом проведення:	довгостроковий (3 міс.).

Висновок. Зрозуміло, що на початкових етапах впровадження освітніх технологій на основі телекомунікацій можуть виникнути суттєві труднощі:

- недостатня насиченість комп'ютерного парку навчального закладу;

- недостатній розвиток комп'ютерних телекомунікаційних мереж, їхня нестабільність;

- недостатня комп'ютерна грамотність та інформаційна культура.

Головною проблемою розвитку телекомунікаційного навчання є створення нових методів і технологій навчання, що відповідають телекомунікаційному середовищу спілкування. В цьому середовищі учні не просто пасивно споживають інформацію, а створюють в процесі навчання власне розуміння предметного змісту навчання. Тим самим, створюється нова модель навчання, в якій:

- в центрі технології навчання – учень;
- в основі навчальної діяльності – співпраця;
- активізація ролі учнів в навчальному процесі;
- сутність технології – розвиток здібностей до самонавчання;
- задачі, що розв'язуються в мережі, здійснюють підтримку навчальної роботи учнів;
- забезпечення взаємодії та підтримки педагогів, обмін матеріалами, знахідками і т. ін.;
- забезпечення доступу всіх учасників навчально-виховного процесу до іноземних фондів;
- інформаційне забезпечення розв'язання задач управління.

Суспільство інформаційних технологій – постіндустріальне суспільство, на відміну від індустріального суспільства кінця XIX – середини XX ст., значно більшою мірою зацікавлене в особистостях, здатних самостійно і активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до змінних умов життя.

Тому нові педагогічні технології, що сьогодні впроваджуються в навчальний процес загальноосвітніх шкіл, професійних і вищих закладів освіти України, розглядаються як необхідна умова інтелектуального, творчого і морального розвитку особистості [4, с. 539].

Література:

1. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В. Г. Кремень, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О.В. Чалий/ За ред. В.Г.Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
3. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

The methods of usage such technologies as: «case», «portfolio», «brief-case» in the conditions of the traditional educational process are described, which develop following features in pupils personality: independence, terms of conduct; sense of responsibility, dignity; develop logical, creative thinking, imagination, communicative skills, self-appraisal, ability to work in a command.

УДК 377.6:004

*С.С. Кізім
м. Вінниця, Україна*

ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ЕЛЕКТРОРАДІОТЕХНІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Постановка проблеми. У сучасних соціально-економічних умовах вимоги до змісту підготовки кваліфікованих робітничих кадрів набувають особливого значення. До вирішення цих задач зводиться весь процес професійного навчання, вони складають сутність навчальної діяльності викладача в навчальній діяльності учнів.

Відповідно до соціального замовлення сучасного суспільства є актуальними вимоги щодо підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних на ринку праці робітників. Науково-технічний прогрес у галузях виробництва, впровадження новітніх наукоємних,

інформаційних технологій потребують підвищення якості професійної підготовки кваліфікованих робітників, її фундаменталізації та гнучкості.

Особлива увага має приділятися також споживанню соціальної кваліфікації, тобто вмінню працювати в колективі, володіти комунікативними якостями, здібностями вести діалог тощо.

У відповідності до вимог часу змінюється зміст освіти, йде пошук нових технологій навчання, що спрямовані на формування в учнів професійних знань, умінь та навичок, котрі зумовлені вимогами суспільства до робітників відповідної кваліфікації та профілю, на досягнення яких мають бути спрямовані зусилля викладача та учня, щоб в майбутньому забезпечити одержання професійної освіти заданого рівня. Якщо нічого не змінювати, то зовсім скоро система освіти не зможе забезпечити соціальний запит для забезпечення якісної освіти, формування головного багатства сучасного світу – людини з активною життєвою позицією, яка відрізняється професійною та соціальною компетентністю, а також вміє працювати в колективі, володіє комунікативними якостями.

Важливим завданням професійної освіти є обов'язкове надання знань, вмінь та навичок відповідно до галузевих стандартів – освітньо-кваліфікаційної характеристики і освітньо-професійної програми з тієї чи іншої дисципліни, але також не менш важливим завданням є навчити навчатися, привити учням смак до самостійного пошуку та одержання нових знань, формування практичних умінь та навичок.

Нині з впевненістю можна сказати, що сучасність ставить перед системою освіти низку завдань, що пов'язані з виробленням педагогічної стратегії в умовах масової комп'ютеризації та інформатизації всіх сфер життя.

Потужним засобом у системі професійної підготовки кваліфікованих робітників електрорадіотехнічних професій є інформаційно-телекомунікаційні технології (ІТКТ), оскільки низка навчальних дисциплін професійного циклу, теоретичний матеріал яких має професійну спрямованість, тісно пов'язані з специфікою використання інформаційних технологій (ІТ).

Аналіз попередніх досліджень. Аналіз сучасної літератури, зокрема, наукових праць В.Ю. Бикова, Р.С. Гуревича, Б.С. Гершунського, М.І. Жалдака, Ю.О. Жука, М.Ю. Кадемії, Н.В. Морзе, С.О. Сисоевої та ін., свідчить, що нині в плані фахової підготовки учні повинні вміти самостійно формувати задачі і знаходити їхнє рішення на основі використання інтегрованих комп'ютерних технологій [1, с.32].

У нинішніх умовах випускникам більшості ПТНЗ у процесі повсякденної роботи доведеться мати справу з комп'ютером. Оскільки передача знань є складовою людської діяльності, тому застосування новітніх технологій у сфері освіти зумовлене двома чинниками. З одного боку, це необхідність підготувати учня до його майбутнього робочого місця, а з іншого, – необхідність більш ефективного передавання знань, тобто максимального поліпшення і полегшення роботи вчителя [8, с.112].

Застосування нових інформаційних технологій і вже наявних у даний час досить широких можливостей персональних ЕОМ відкриває багатообіцяючі перспективи [2, с.30-33].

Швидкий розвиток останніми роками технічних і програмних можливостей персональних комп'ютерів, а також нового виду інформаційних технологій, що одержали загальну назву «креативні технології», створюють реальні можливості для їхнього використання в системі освіти з метою розвитку творчих здібностей учня в процесі їхнього навчання.

Виділимо основні види креативних комп'ютерних технологій:

- комп'ютерна графіка;
- гіпертекст;
- геоінформаційні системи (ГІС-технології);
- мультимедіа-технології;
- віртуальна реальність [3, с.46].

Мета статті. Висвітлити деякі підходи, сутність та особливості формування професійних знань і вмінь майбутніх кваліфікованих робітників електрорадіотехнічних професій засобами інформаційно-телекомунікаційних технологій (ІТКТ).

У результаті широкого впровадження ІТКТ навчання, вдосконалення комп'ютерів та їхнього програмного забезпечення відбувається докорінна перебудова процесу навчання, що стає якісно відмінним від традиційного. Нові інформаційні технології навчання вносять зміни та збагачують зміст традиційних дидактичних принципів навчання.

В умовах оновлення змісту професійної освіти важливого значення набуває розробка та впровадження в навчальний процес новітніх підручників, посібників, методик викладання, нового парку обладнання, комп'ютерної та електронно-обчислювальної техніки тощо. Підвищення рівня вимог до обсягу базових знань кваліфікованих робітників зумовлює необхідність інтенсифікації процесу навчання. Новітні технології на заняттях з кожної дисципліни дозволяють підвищити інформаційну насиченість навчального матеріалу, забезпечують наочність, розширюють можливості для самостійної пізнавальної діяльності учнів і активізують їхнє мислення; дозволяють досягнути інтегрального результату педагогічної діяльності викладача [5, с.31-34].

Використання інформаційних технологій в освіті, насамперед, пов'язане з комп'ютеризацією навчального процесу, і це дозволяє забезпечити включення молодшої людини в процес розмірковування, що моделюється за допомогою комп'ютера, завдяки чому процес засвоєння здійснюється в умовах опосередкованого комп'ютером спілкування. Опосередковане комп'ютером спілкування розкриває значні можливості щодо стимулювання творчого мислення учня, надає можливість викладачу включати велику кількість творчих задач у навчальний процес.

У процесі застосування інформаційних технологій навчання виділяють також найважливіші педагогічні умови організації пізнавальної діяльності учнів, які орієнтовані на розвиток самостійності, інформаційної культури, відповідальності, критичного мислення, здатності до прийняття рішень, забезпечення успішності в діяльності, емоційну комфортність.

Створення та широке використання в освіті нових інформаційних технологій засноване на застосуванні обчислювальної техніки та засобів зв'язку і є важливим засобом радикального підвищення ефективності навчання та підвищення рівня підготовки фахівців у цілому [6, с.19].

Застосування інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, в нашому випадку - електрорадіотехнічних професій, також надають можливості оновити, розширити, модернізувати зміст, завдяки:

- значному розширенню кола навчальних і технічних задач, аналіз та рішення яких можуть бути включені до змісту освіти за рахунок використання обчислювальних, моделюючих та інших можливостей комп'ютера;
- збільшенню можливостей та складу навчального експерименту;
- розширенню джерел набуття знань (комп'ютерні телекомунікації та бази даних, довідникові та інші комп'ютерні бази зберігання та систематизації даних) [6, с.21-22].

Використання комп'ютера сприяє формуванню в учнів рефлексії своєї діяльності. Перед усім у молодшої людини з'являється можливість наочно подавати результат своїх дій. Відповідні програми тестування дозволяють учням більш точно оцінювати такі характеристики особистості, як тип мотивації, ступінь адекватності самооцінки і т. ін.

Виключно значні можливості використання комп'ютера в проблемному навчанні, де учень виступає в ролі дослідника, який самостійно відкриває дещо нове, суб'єктивно нове, проте вже відоме в науці, і в методиці. Однак у цих випадках відточується розум і воля молодшої людини, яка вчиться долати труднощі, приймати нешаблонні рішення.

Використання інформаційних технологій в освіті, у тому числі й мультимедійних інформаційних технологій, за рахунок наявності множини аналітичних процедур (пошук, сортування, вивірка, порівняння інформації і т. ін.); відкритої структури, дозволяє вносити будь-які широкі зміни в зміст програми в залежності від результатів її апробації; дає можливості зберігати й опрацьовувати велику кількість різномірної інформації (звукової, графічної, текстової та відео) та компонувати її в зручному виді, що сприяє:

- розкриттю та розвитку індивідуальних здібностей учнів;
- формуванню в учнів пізнавальних можливостей, прагнення до самовдосконалення;

- забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, безперервності взаємозв'язку між гуманітарними та технічними науками,
- постійному та динамічному оновленню змісту, форм та методів навчальних процесів [7, с. 77].

Якщо раніше комп'ютер впроваджувався в навчальний процес лише як засіб, за допомогою якого ілюструвався, унаочнювався навчальний матеріал, то зараз найчастіше комп'ютер переходить у ранг інструмента пізнання, інструмента побудови знань. Нині засоби мультимедіа та гіпермедіа, електронні посібники та задачники, навчальні програми, автоматизовані навчальні курси, інтелектуальні навчальні системи - все це інструменти, створені для підвищення якості навчання, для стимулювання і організації розумової діяльності учнів, для розвитку їхнього критичного, емпіричного та евристичного мислення, для підвищення загальнокультурного, інтелектуального та творчого потенціалу майбутніх кваліфікованих робітників електрорадіотехнічних професій.

Як бачимо, використання ІТ в професійному навчанні майбутніх кваліфікованих робітників електрорадіотехнічних професій дозволяє створити відкриту систему розвитку особистості, в якій учень:

- гнучко адаптується у мінливих життєвих ситуаціях;
- самостійно і критично мислить;
- бачить та формує проблему і знаходить шляхи раціонального її вирішення;
- усвідомлює, де і яким чином здобуті знання, вміння та навички можуть бути ним використані;
- генерує нові ідеї;
- виступає комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, уміє працювати в колективі, легко запобігає конфліктам і виходить з будь-яких конфліктних ситуацій;
- самостійно працює над розвитком особистої моральності, інтелекту, культурного рівня.

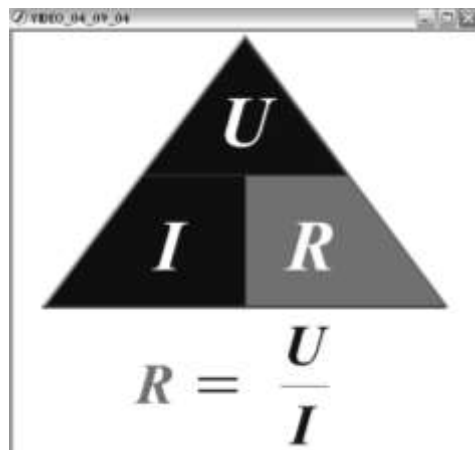
Викладач має пам'ятати, що в душі дитини борються різні мотиви. Наприклад, намагатися слухати пояснення викладача і бажання тихенько обговорити із сусідом учорашній футбол, просто помріяти. І завдання викладача не *примувати* учня вчитися, а *заохочувати*. Досягти цього можна лише вмілою організацією навчального процесу, як-то: чітке структурування навчального матеріалу на уроці; логічне та яскраве пояснення, практична діяльність учнів; розширення навчального середовища за рахунок природи і соціальної інфраструктури.

У такій моделі викладач перестає бути просто «ретранслятором» знань, а є співтворцем сучасних, позбавлених повчальності й проповідництва технологій навчання. Більше того, вже з'явився новий напрям діяльності педагога - розробка інформаційних технологій навчання [9, с. 20-22].

Як свідчить практика, на уроках електротехніки ІТ дозволяють розробити певні методичні підходи використання інформаційних технологій для учнів з спеціальності «Електромеханік з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин», що спрямовані як на розвиток особистості того хто навчається, так і для його підготовки до майбутньої професії в сучасному інформаційному просторі.

ІТ займають провідне місце в процесі вивчення теми «Закони постійного струму». Під час вивчення даної теми учні детально та більш поглиблено вивчають електричний струм та його характеристики. Для кваліфікованого електромеханіка з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин необхідно вміти правильно з найменшою похибкою проводити вимірювання фізичних величин (сили струму, напруги, опору), складати електричні кола та проводити обрахунки.

Усі вище згадані величини пов'язані в одному із основних законів електродинаміки «Закон Ома для ділянки кола», котрий показує залежність сили струму від напруги та опору провідника. Враховуючи важливість даних понять, необхідно, більш наочніше представити навчальний матеріал, зформулювати гіпотезу про зазначену залежність і підтвердити її на основі комп'ютерних програм. Для прикладу продемонструємо комп'ютерні моделі, котрі доцільні в процесі вивченні нового матеріалу та простими у використанні для викладачів та учнів, розробником даних моделей є фірма «Квазар – Мікро – Техно 2005».

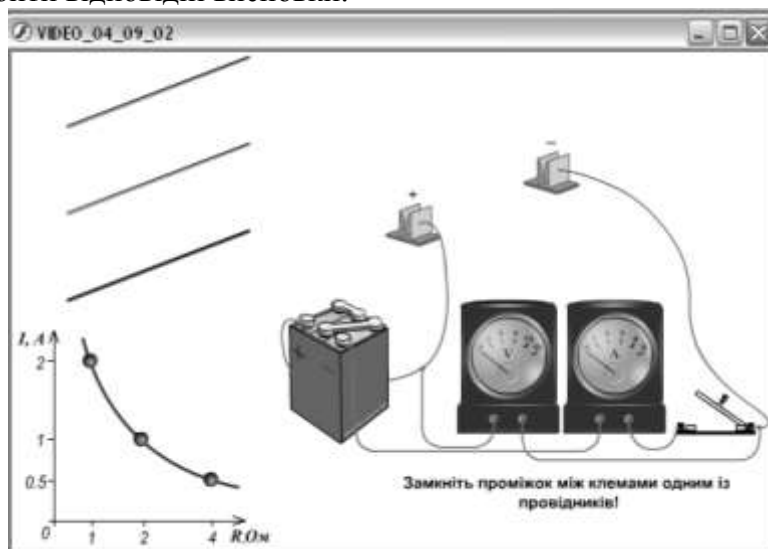


Дана імітаційна модель створена засобами Flash MX, тому дозволяє під час наведення курсору на будь-яку ділянку трикутника бачити на екрані монітора математичний вираз для обчислення шуканої фізичної величини.

Для закріплення вивченого блоку матеріалу пропонується учням, використовуючи табличний процесор Excel, знайти невідому величину.

	A	B	C	D
1		$I(A)$	$U(B)$	$R(Ohm)$
2	1	?	20,45	4,32
3	2	8,7	?	3,21
4	3	6,56	4	?

Сприймання, розуміння, усвідомлення та засвоєння навчальної інформації вимагає активної розумової роботи, що починається з ознайомлення з інформацією, а закінчується прийняттям рішення. Узагальнити свої міркування, знайти оптимальні і аргументовані рішення, стосовно залежності сили струму від напруги та опору трьох провідників, що виготовлені з різного матеріалу, допоможе наступна модель, котра дозволяє, замкнувши проміжок між клемми одним з провідників, одержати вольт-амперні характеристики провідника та зробити відповідні висновки.



Використання такого типу моделей у навчанні майбутніх кваліфікованих робітників електрорадіотехнічних професій, в даному випадку електромеханіків, спонукає учнів до самостійного пошуку вирішення виробничих проблем, вчать як застосовувати знання на практиці в динаміці нестандартних виробничих ситуацій та бути спроможними конкурувати в сучасних умовах праці.

З розглянутого вище можна зробити **висновок**:

- ІТ забезпечують ефективну та якісну підтримку різноманітних форм загальноосвітньої та професійної підготовки висококваліфікованих фахівців електрорадіотехнічних професій;
- ІТ забезпечують розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів;
- за рахунок використання інформаційних технологій підсилюється мотивація навчання.

Література:

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках креативно-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
2. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Впровадження нових інформаційних технологій у навчально-виховний процес // Професійно-технічна освіта. – 1999. – №1. – С.30-33.
3. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: посібник для педагогічних працівників; студентів педагогічних вищих навчальних закладів – Вінниця, ДОВ “Вінниця”, 2002. – 116 с.
4. Головань М.С. Зміст дидактичних принципів в умовах навчання на основі нових інформаційних технологій. Педагогічні науки. Збірник наукових праць. – Суми: СДПУ ім. Макаренка, 2000. – С.17-25.
5. Коваленко В. Науково-методичне забезпечення професійної підготовки фахівців з будівельної механізації//Професійно-технічна освіта. – 1999. – №3. – С.31-34.
6. Чернилевский Д.В. Моисеев В.Б. Инновационные технологии и дидактические средства современного профессионального образования. Монография.– М.: МГИУ, 2002. – 145с.
7. Сисоева С.О., Смілянець О.Г. Педагогічна творчість: розв’язування творчих фазових задач засобами інформаційних технологій: Навч.-метод. посіб. – Вінниця: ЦПННМВ, 2006. – 180 с.
8. Роберт Н.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Педагогіка, 1994. – 344 с.
9. С.Ніколаєнко. Освіта в інноваційному поступі суспільства//Фізика та астрономія в школі. – 2006. – №3. – С.20-22.

Introduction of informative to technology in professional preparation of the skilled working of radio electro-engineering professions is oriented not only on necessities and specific of educational process, but also development of personality, in that number and on creative development of students.

УДК 95(455)

А.П. Кобися
м. Вінниця, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ КОМП’ЮТЕРНИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка проблеми. Реалізація інноваційних технологій, а особливо *технології інтерактивного навчання*, є невід’ємною частиною викладання комп’ютерних дисциплін у професійно–технічних навчальних закладах. «Інтерактивне навчання – це складний процес взаємодії викладача та учнів, оснований на діалозі. Він становить поетапну соціально-психологічну підготовку навчальної групи до продуктивного (структурованого) спілкування. Участь в діалозі потребує вміння не тільки слухати і чути, не тільки говорити, а й бути зрозумілим» [1, с. 51].

За висловом Г.К. Селева, «interaktiv learning (з англійського) означає навчання, основане на активній взаємодії з суб’єктом навчання (ведучим, тренером, учителем, керівником). Це навчання з хорошо організованим зворотним зв’язком суб’єктів і об’єктів навчання. В інтерактивному режимі інформаційного обміну інформаційні потоки проникають у свідомість, викликають її активну діяльність і породжують зворотний інформаційний потік - від викладача до учня» [4, с. 239].

Інтерактивне навчання як педагогічну технологію навчання ми розглядаємо як спосіб взаємодії:

- суб’єктів навчального процесу з навчальним матеріалом, у тому числі і з інформаційно-комп’ютерним вмістом (інтерактивна дошка, мультимедіапроектори і т.п.)

- викладача з учнем;
- учня з учнем.

Одним із засобів інтерактивного навчання є інтерактивна дошка - сенсорний екран, приєднаний до комп'ютера. Зображення на дошку передається через проектор. Сучасні дошки для навчальних аудиторій - інтерактивні комп'ютерні: на них пишуть спеціальними маркерами, а написане зберігається в комп'ютерному файлі, який миттєво передається слухачам, записується на магнітні носії. Цими файлами можуть користуватися ті, хто не зміг бути присутнім на уроці.

Нині, завдяки об'єднанню комп'ютера та інтерактивної дошки, викладачі одержали унікальну можливість об'єднати безумовні переваги комп'ютера з традиційними формами навчання. Викладач, проектуючи на інтерактивну дошку завдання, може викликати до неї одного чи навіть декількох учнів для спільного розв'язання задач; у випадку неправильної відповіді організувати дискусію або (якщо робота ведеться у складі локальної мережі) продемонструвати результати індивідуальної роботи учнів, доповнюючи їх своїми рукописними і графічними коментарями.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблему якості навчання та використання інтерактивних методик досліджувало багато вчених як в Україні, так і в інших країнах: С.І. Архангельский, Ю.К. Бабанський, В.І. Байденко, Г.Д. Бухарова, Л.І. Гур'є, Г.С. Ковалева, Г.П. Корнев, В.В. Кравський, В.С. Ледньов, И.Я. Лернер, В.М. Полонський, Г.М. Романцев, Н.А. Селезнева, В.М. Соколов та інші.

Дослідники відзначають, що використання інтерактивних методів навчання у поєднанні з сучасною комп'ютерною технікою відчутно збільшує зацікавленість учнів у навчальному процесі, стимулює їхній пізнавальний інтерес, підвищує якість знань учнів.

Викладення основного матеріалу. Досягнення нових технологій – інтерактивна дошка, екран, доповнений програмними додатками, надають можливість більш активної взаємодії викладача з учнями. Перерахуємо види навчальної діяльності, котрі доступні в процесі використання електронної інтерактивної дошки:

- робота з текстом і зображеннями;
- створення приміток за допомогою електронних маркерів;
- збереження створених приміток для передачі їх засобами електронної пошти, розміщення в Internet;
- колективний перегляд Web-сайтів;
- вільне переміщення класом під час демонстрації з використанням відповідного програмного забезпечення;
- створення за допомогою шаблонів і зображень власних завдань для занять;
- демонстрація і нанесення приміток поверх навчальних відеокліпів;
- використання вбудованого в програмне забезпечення інтерактивної дошки презентаційного інструментарію для збагачення дидактичного матеріалу;
- демонстрація презентацій, створених учнями.

Електронні інтерактивні дошки допомагають подолати труднощі і збільшують можливості комп'ютерних технологій, надаючи великий екран для роботи з мультимедійними матеріалами вручну. Цей екран, який можуть бачити всі учні в класі, демонструє взаємодію учнів з викладачем на більш вищому рівні. Інтерактивна суть електронної дошки і можливості наданого в комплекті програмного забезпечення дозволяють використовувати на уроці різні методики. Електронні інтерактивні дошки SMART Board підтримують в групі атмосферу посиленого спілкування і спонукають до дискусії, що суттєво допомагає під час вивчення нового матеріалу. За допомогою інтерактивної дошки викладач може повністю зосередити увагу учнів на всіх уроках і одержує можливість спілкуватися з класом, продовжуючи працювати з матеріалом.

Інтерактивні дошки бувають прямої та оберненої проекції. Якщо проекція пряма – проектор розміщують перед дошкою на підставці або на стільці. При оберненій – проектор встановлюють за дошкою.

Інтерактивні дошки можна використовувати як при роботі у великій аудиторії, так і в малих групах. З їх допомогою можна урізноманітнити процес навчання: викладач може

читати лекцію, використовуючи одночасно текст, аудіо та відео матеріали, DVD, CD-ROM та Інтернет-ресурси. Писати та робити примітки можна поверх усіх документів, діаграм, веб-сторінок тощо. Будь-яку інформацію, що відображається на дошці, можна роздрукувати,



зберегти, відправити електронною поштою або розмістити на сайті.

Сенсорні технології в інтерактивних дошках реалізуються двома способами. Сенсорна резистивна інтерактивна дошка складається із двох прошарків тонких провідників, котрі реагують на дотик до поверхні екрану. Такі дошки дуже підходять для ПТНЗ: вони надійні і не потребують будь-яких спеціальних пристосувань, які можуть загубитись або зламатись.

Використовуючи разом з інтерактивною дошкою інші засоби інтерактивних технологій, наприклад, графічний планшет, викладач може одночасно залучити до активної роботи кількох учнів. За наявності локальної мережі та налагодженої роботи електронної пошти чи FTP можна інтенсивно використовувати графічні планшети для підготовки ескізів малюнків до пояснення нового матеріалу чи перевірити виконання домашнього завдання, пов'язаного з побудовою графіків, створенням креслень, схем, ескізів, зображень тощо. Програмне забезпечення, котре надається разом із графічними планшетами, дозволяє імпортувати створені зображення у будь-який графічний редактор або використовувати їх як звичайний малюнок.



Однією із технічних новинок в області інтерактивних технологій є електронні модулі тестування. Використовуючи **модуль тестування і голосування**, програмне забезпечення ACTIVstudio і бездротові пульти, викладач може у будь-який момент часу провести опитування присутніх з довільної теми. Для цього потрібно створити запитання для тесту і запропонувати на ці запитання до шести варіантів відповідей. Пульт для тестування дозволяє учасникам вибирати варіанти правильних відповідей, а електронна система обліку фіксує натиснення учасників заходу на кнопки пультів і показує результат на електронній дошці ACTIVboard у вигляді діаграми або у вигляді таблиці. Голосування або опитування може бути як поіменним, так і анонімним.

Система тестування ACTIVote2 дозволяє усім учасникам конференції відповідати на запитання, вибираючи з декількох наданих варіантів відповідей правильні за допомогою натиснення на кнопки бездротових радіопультів. Інформація від радіопультів приймається ACTIVboard і обробляється, надаючи викладачеві можливість безперервно одержувати інформацію від учасників конференції.

Викладач може використовувати ACTIVote2 для поліпшення зворотного зв'язку з аудиторією під час дискусій, обговорень, збирання інформації або звичайних тестів.

Ще однією технічною новинкою в області інтерактивних



технологій є панель з радіопортом, яка доповнює і покращує якість устаткування для групового проведення презентацій (конференцій) і стимулює активну участь груп в обговореннях і прийнятті рішень. **Панель з інфрачервоним портом формату А5** є графічним планшетом без з'єднувальних провідників, який під'єднується до інтерактивної дошки через інфрачервоний порт. За допомогою електронного олівця користувач може працювати з інтерактивною дошкою, використовуючи панель з будь-якого місця в аудиторії.

Найкраще доповнення до інтерактивної дошки для проведення презентацій, конференцій або пояснення чи опитування учнів, що дозволяє переміщуватись аудиторією під час доповіді – інтерактивна панель з інфрачервоним портом. Вона дозволяє користувачеві працювати з будь-якого місця кабінету. В будь-який час можна передати панель учневі для продовження роботи з інтерактивною дошкою, і він може, наприклад, написати свій варіант розв'язку на дошці не встаючи з місця. Таким чином, використання ACTIVslate стимулює активність учнів на уроці, надає можливість їхнього повного залучення до процесу обговорення, опитування чи пояснення. Можна використовувати до 64-х ACTIVslate в одній аудиторії.

Висновок. Робота з інтерактивними пристроями суттєво підвищує якість навчання. Це вдалий вибір для викладачів, які прагнуть зацікавити своїх учнів, підвищити відвідуваність занять, полегшити засвоєння матеріалу, а також допомогти учням з фізичними вадами. Крім того, системний зв'язок з наявними інтерактивними технологіями навчання, органічне включення в традиційні форми ведення навчального процесу, не потребує істотної перебудови психології викладача та психології сприйняття навчального матеріалу учнями.

Література:

1. Борисова Н.В., Шатохина Л.Ф. Технологические подходы и интерактивные методы. Программа «Обучение здоровью». – М.: Просвещение, 2005. – 95 с.
2. Толковый словарь иностранных слов под редакцией Л.П.Крысина. В большой энциклопедия Кирилла и Мефодия. Российская мультимедиа-энциклопедия, 2005.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Гл.ред. Б.М.Бим-Бад. – М.: Наука, 2005. – 202 с.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в двух томах. –Т.1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

Using the interactive methods of studying at the specialized lessons with the purpose to activate pupils' activity. Looking over new modern technical equipment and its using in the educational process.

УДК 95(457)

*В.М. Кобися
м. Вінниця, Україна*

МОДЕЛЮВАННЯ ЯК МЕТОД НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ

Постановка проблеми. Моделювання в наукових дослідженнях стало застосовуватися ще у глибокій давнині та поступово захоплювало все нові області наукових знань: технічне конструювання, будівництво і архітектуру, астрономію, фізику, хімію, біологію і, нарешті, суспільні науки. Значні успіхи і визнання практично в усіх галузях сучасної науки принесло методу моделювання ХХ століття. Проте методологія моделювання тривалий час розвивалася незалежно окремими науками. Була відсутня єдина система понять, єдина термінологія. Лише поступово стала усвідомлюватися роль моделювання як універсального методу наукового пізнання.

Термін «модель» широко використовується в різних сферах людської діяльності і має безліч змістових значень. Розглянемо тільки такі «моделі», які є інструментами одержання знань.

Модель - це такий матеріальний або абстрактний об'єкт, який у процесі дослідження заміщає об'єкт-оригінал так, що його безпосереднє вивчення дає нові знання про об'єкт-оригінал.

Під моделюванням розуміють процес побудови, вивчення і застосування моделей. Воно тісно пов'язане з такими категоріями, як абстракція, аналогія, гіпотеза та ін. Процес моделювання обов'язково включає і побудову абстракцій, і виведення аналогій, і конструювання наукових гіпотез.

Головна особливість моделювання в тому, що це метод опосередкованого пізнання за допомогою об'єктів-замінників. Модель виступає як своєрідний інструмент пізнання, який дослідник ставить між собою і об'єктом та за допомогою якого вивчає сам об'єкт. Саме ця особливість методу моделювання визначає специфічні форми використання абстракцій, аналогій, гіпотез, інших категорій і методів пізнання.

Необхідність використання методу моделювання визначається тим, що багато об'єктів (або проблеми, що відносяться до цих об'єктів) безпосередньо досліджувати зовсім неможливо або ж це дослідження вимагає багато часу і засобів.

Моделювання - циклічний процес. Це означає, що за першим чотирьохетапним циклом може слідувати другий, третій і т.д. При цьому знання про досліджуваний об'єкт розширюються і уточнюються, а початкова модель поступово удосконалюється. Недоліки, виявлені після першого циклу моделювання, обумовлені малим знанням об'єкту і помилками в побудові моделі, можна виправити в подальших циклах. У методології моделювання, таким чином, закладені значні можливості саморозвитку.

У повсякденному житті людину, яка дотримується раз і назавжди засвоєних правил, ми називаємо формалістом, а його поведінку - формальною. Така поведінка, будучи жорсткою і однозначно заданою, приходиться в суперечність з непередбачуваністю життєвих ситуацій.

Метод математичних моделей. У кожного з нас слово «модель» викликає різні асоціації. У одних - це діючі моделі роботів, верстатів, у інших - муляж тварини, внутрішні органи людини, модель літака, що продувається потоком повітря в аеродинамічній трубі.

Іноді замість слова «модель» вживаються інші слова: «макет», «копія», «зліпок» та інші. Проте, в усі ці слова вкладається приблизно один і той самий зміст - він полягає у тому, що складне, багатогранне явище реального світу замінюється його спрощеною схемою. Серед безлічі всіляких моделей особливу роль грають математичні моделі. Так називають наближений опис будь - якого явища зовнішнього світу, виражене за допомогою математичної символіки; таке, що замінює вивчення цього явища дослідженням і вирішуванням математичних задач. Таким чином, математика застосовується не безпосередньо до реального об'єкту, а до його математичної моделі.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивчення моделей (у філософському, фізичному і дидактичному аспектах) має давню історію. На моделі і моделювання в процесі навчання звертали увагу багато вчених. В роботах К. Б. Батороева, В. Б. Губіна, А. І. Кремінського, В. І. Розумова, В. А. Штоффа розкривається філософсько-методологічний погляд на моделі; А. А. Єгорова, Л. Р. Калапуаша, Ю. А. Коварського, Г. П. Корнева, Ю. А. Кусого, Н. І. Михасенко, В. В. Мултановського, А. А. Нікітіна, І. В. Пекшієва, В. В. Попковича, Ю. В. Пузанової, В. Г. Разумовського, В. К. Рогушіна, Ю. А. Саурова, Н. А. Солодухіна, Н. В. Шаронової - розглядається загальнометодична сторона використання моделей; М. С. Атепаліхіна, К. А. Коханова, В. В. Майєра, Р. В. Майєра, Д. Ш. Шодієва - підкреслюються модельні аспекти навчального експерименту; Р. В. Майєра, О. Е. Макарової, І. В. Паболкова, М. Л. Фокіна - досліджено використання комп'ютерної техніки для створення моделей при вивченні природничо - математичних дисциплін.

Викладення основного матеріалу. У Вінницькому міжрегіональному вищому професійному училищі протягом семи років проводиться підготовка молодших спеціалістів «Експлуатація систем обробки інформації та прийняття рішень» з присвоєнням кваліфікації «Технік – програміст». Навчальні плани та програми підготовки за даною спеціальністю містять цілу низку предметів, тісно пов'язаних з моделюванням явищ, ситуацій та їх вивчення за допомогою експертних систем: «Системи штучного інтелекту та інтелектуальні системи прийняття рішень», «Технологія програмування та створення програмних продуктів», «Організація баз даних та знань», «Інформаційні системи та структури даних». Головною метою цих дисциплін є вивчення особливостей моделювання сучасних інформаційних систем на базі концепції об'єктно – орієнтованого підходу. Створені об'єктно

– орієнтовані моделі корисні для з'ясування проблем взаємодії з експертами предметних областей, інформаційного моделювання підприємств, підготовки документації, розробки програмного забезпечення та баз даних. Проектування прикладної програмної системи учні розпочинають під керівництвом викладача з формування вимог, яким вона повинна відповідати. Такий аналіз проводиться з метою розуміння призначення та умов експлуатації систем настільки, щоб вміти скласти її попередній проект. На цьому етапі відбувається тісна співпраця з замовником, який допомагає точно визначити вимоги щодо можливостей та функціонування системи. У разі об'єктно – орієнтованого підходу аналіз вимог до системи зводиться до розробки моделей цієї системи. Моделі допомагають перевірити працездатність системи на ранніх етапах її розробки, спілкуватися із замовником для уточнення вимог до системи, внесення змін до її проекту.

На сучасному етапі використання інформаційних технологій у процесі моделювання використовують декілька технологій об'єктно – орієнтованої розробки прикладних програмних систем, в основу яких покладено побудову та інтерпретацію на комп'ютері цих систем. Одна з таких технологій – ОМТ (Object Modeling Techniques). Систему позначень (графічну мову) ОМТ для описування моделей учні використовують в технологіях з об'єктно – орієнтованої розробки програмних систем.

Використовуючи технологію ОМТ учні програмну систему подають у вигляді трьох взаємопов'язаних моделей:

- об'єктної, що виявляє статичні, структурні аспекти, пов'язані з даними;
- динамічної, котра описує роботу окремих частин системи;
- функціональної, в якій розглядаються взаємодії окремих систем в процесі її роботи.

У результаті цього учні одержують три взаємоортогональні подання системи в єдиній системі позначень. Сукупність моделей системи інтерпретується на комп'ютері за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення, що дозволяє розробникам налагоджувати попередній проект разом із замовником.

Аналіз результатів роботи учнів у галузі проектування та створення складних програмних комплексів дає підстави для таких висновків:

1. Програмам притаманна складність, котра нерідко перевищує можливості людського розуму.
2. Складні структури часто набирають форми ієрархії: корисно моделювати і «типову» і «структурну» ієрархію складної системи.
3. Складні системи створюються на основі стійких проміжних форм.
4. Пізнавальна здатність учнів обмежена, розширити її рамки можна за допомогою методів декомпозиції, виділення абстракцій та створення ієрархій.
5. Складні процеси можна досліджувати, концентруючи основну увагу на об'єктах чи процесах.
6. Об'єктно – орієнтоване моделювання – метод, який найкраще дозволяє зрозуміти процес проектування систем.

Виходячи з цього стає зрозумілим, що для ефективного вивчення дисциплін необхідно використовувати об'єктно – орієнтоване моделювання і підбирати завдання, у яких описані зрозумілі учням процеси і ситуації.

Для реалізації об'єктно – орієнтованого моделювання можна використовувати спеціалізоване програмне забезпечення, але виникає проблема з його закупкою та сумісністю з основними пакетами програмних засобів. З цією метою можна використати вже відому і досить розповсюджену програму Microsoft Visio. Однією з компонент програми є додаток для створення діаграм та використання UML. Використовуючи ці компоненти можна моделювати не лише експертні системи, а й Internet додатки. Проста інтеграція програми в основні пакети прикладних програмних засобів дозволяє спростити процес написання програмного коду для створеної моделі. Для цього доцільно використовувати середовища розробки корпорації Microsoft (Microsoft Visual Basic, Microsoft Visual C, Microsoft Visual J та інші).

Об'єктний підхід дозволяє повною мірою використовувати можливості об'єктних та об'єктно – орієнтованих мов програмування, відчутно підвищує якість розробки системи та її фрагментів, забезпечує побудову систем на основі стабільних проміжних описів, що значно

полегшує процес внесення змін, зменшує ризик у розробці складних систем. У цілому об'єктний підхід зорієнтований на людське сприйняття світу.

Більш складним є процес моделювання у середовищах розробки C++ та Java. Для повнофункціонального моделювання слід використовувати мову UML, яка, на жаль, не вивчається в навчальних закладах.

Висновок. Складні задачі створення та дослідження моделей з використанням експертних систем та інтелектуальних систем прийняття рішень можна розв'язувати, використовуючи об'єктно – орієнтоване моделювання та спеціальні програмні засоби для полегшення процесів написання програмного коду та внесення змін у проект.

Література:

1. Александров Г. Н. Программированное обучение и новые информационные технологии обучения // ИНФО. – 1993. – № 5.
2. Анискин В.Н. Компьютер как средство управления в педагогических системах: проблемы моделирования информационных связей и др. – Самара: Лира, 2004. – 54 с.
3. Архангельский С. И., Шестак Н. В. Теоретические основы учебного процесса с использованием универсальных технических средств обучения. – М., 1980. – Вып. 2.
4. Гороховцева Л.А. Формирование у школьников умений информационного моделирования // Модернизация содержания школьного образования: проблемы, решения, перспективы: Материалы Всероссийской конференции. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2003. – с. 14-16.
5. Шевцова Л.А. Информатика как основа интегрированной среды обучения // Материалы Междунар. научно-методич. конференции «Новые информационные технологии в университетском образовании». – Новосибирск: НИИ МИОО НГУ, 1998. – с.130-132.

Using modeling things and situations in the process of learning the system of artificial intellect and intellectual systems accepting the decision. Using objectly – oriental models for learning the process of system.

УДК 377.1:687

*Г.Л. Омельченко,
м. Сімферополь, Україна*

ПРИНЦИПИ ВІДБОРУ ТА СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. Реформування професійно-технічної освіти України зумовлене необхідністю змінити організаційну структуру взаємодії виробництва і професійної школи, розробити нові підходи до її організації. Зміни в системі матеріального виробництва і зміни у змісті праці вимагають від кваліфікованого робітника швейного профілю не тільки виконання нових трудових функцій, але й широкої системної орієнтації. Різноманітність галузевих підприємств передбачає широкопрофільну підготовку кваліфікованих робітників з високим рівнем професійних знань, умінь, навичок та мобільності, котрі відповідають потребам і вимогам ринку праці [8].

Рівень кваліфікації сучасного робітника повинен враховувати розвиток новітніх технологій виробництва, інформатизацію суспільства, а також можливість перекваліфікації та зміни спеціальності. Успішне вирішення цієї важливої проблеми залежить від глибини та всебічності вивчення інтегративних процесів, що відбуваються в науці, мистецтві, техніці, виробництві, в соціальних та суспільних сферах життя [10, с. 8].

Одним із засобів удосконалення професійної підготовки майбутнього робітника є процеси фундаменталізації професійних знань, що забезпечують швидку адаптацію випускників до вимог ринку праці, створюють вищий потенціал для їхнього працевлаштування. Необхідність поглиблення теоретичних основ професійно-технічної освіти пояснюється тим, що теорія є найбільш універсальною, стабільною і компактною формою знання [2, с. 215].

Зумовлюється необхідність органічного поєднання професійно-практичної, професійно-теоретичної підготовки із загальнопрофесійною освітою, адже загальноосвітні предмети сприяють загальному розвитку особистості, а також становлять основу для вивчення спеціальних предметів і допомагають ефективнішій підготовці учнів; в свою чергу, вивчення спеціальних предметів позитивно впливає на закріплення знань учнів з предметів професійно-практичної підготовки, допомагає засвоєнню та поглиблює їх.

Аналіз попередніх досліджень. Значну увагу визначенню функцій взаємозв'язку професійної, загальнотехнічної та загальноосвітньої підготовки розглядають у своїх працях українські науковці С.У. Гончаренко [4], Р.С. Гуревич [5], О.С. Дубинчук [7], І.М. Козловська [9], Я.М. Собко [14] та інші. Вони розкривають значення міжциклових зв'язків у процесі вдосконалення окремих аспектів навчально-виховного процесу в професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ).

Мета нашого дослідження - простежити характер цих взаємозв'язків, а також взаємодію майстра виробничого навчання і викладача спеціальних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах швейного профілю, спрямованих на забезпечення якості та ефективності засвоєння учнями знань, вмінь і навичок з професії «кравець».

Виклад основного матеріалу. Відбір і структурування змісту загальнопрофесійного, професійно-теоретичного і виробничого навчання у ПТНЗ швейного профілю ґрунтується на системі наукових принципів, ідей, закономірностей, а зокрема, на основних положеннях принципів: моделювання професійної діяльності в навчальному процесі; єдності освітньої, розвивальної і виховної функцій навчання; технологічної послідовності у вивченні навчального матеріалу; зв'язку теоретичного з виробничим навчанням; науковості змісту навчального матеріалу; доступності.

Під моделюванням професійної діяльності в навчальному процесі розуміють виявлення і відпрацювання типових професійних завдань, добираючи відповідні форми і методи навчання. Завдання моделювання полягає у встановленні відповідності між вимогами, що висуваються до підготовки кваліфікованого робітника швейного профілю, і фактичним об'ємом професійних знань й умінь. Моделювання діяльності робітника передбачає опис еталонних вимог до нього: функцій, виконуваних на робітничих місцях; завдань, які повинен уміти розв'язувати кваліфікований робітник; загально-професійних, загально-технологічних і спеціальних знань, умінь і навичок, які необхідні для вирішення поставлених завдань [3, с.75-76].

Навчальні плани для підготовки кваліфікованих робітників швейного профілю ґрунтуються на вимогах освітньо-кваліфікаційних характеристик.

Наприклад, у кваліфікаційній характеристиці кравця 2 розряду вказано кваліфікаційні вимоги до знань і вмінь, зокрема повинен знати: асортимент одягу; технологію виконання всіх видів ручних, машинних і волого-теплових робіт, технічні умови на їх виконання; термінологію ручних, машинних і волого-теплових робіт; призначення швейних машин, прасок; заправку швейних машин і догляд за ними; знати режими ВТО; виробничі (експлуатаційні) інструкції. Повинен уміти: виконувати стрічки ручних, машинних стібків; виготовляти вироби постільного, столового асортименту, фартухів, чохлів, штор, мішків; сполучати деталі швейних виробів машинними строчками різної конфігурації; дублювати дрібні деталі; ремонтувати на швейних машинах або вручну вироби, виконувати штопку; пришивати фурнітуру вручну або на спецмашинах; чистити готовий виріб; упаковувати готовий виріб; заправляти швейні машини, регулювати натягнення нитки [7, с. 12].

До загальнопрофесійних вимог віднесено: раціонально і ефективно організовувати працю на робочому місці; дотримуватися норм технологічного процесу; не допускати браку в роботі; знати і виконувати вимоги нормативних актів про охорону праці і навколишнього середовища, виконувати норми, методи і прийоми безпечного ведення робіт; використовувати у разі потреби засоби попередження і усунення природних і непередбачених негативних явищ (пожежі, аварії, повені і тому подібне); знати інформаційні технології.

Під час професійної підготовки орієнтаційна основа професійної діяльності створюється за допомогою розробки відповідних навчальних планів, програм (методів і засобів навчання).

Навчальний план складається з декількох блоків, а кожен блок містить взаємопов'язані навчальні дисципліни. Такий підхід дає можливість учням усвідомленого закріплення логічного ланцюжка «загальноосвітні - технічні - спеціальні знання», що має суттєве значення для формування професійних якостей майбутнього кваліфікованого робітника швейного профілю. Обґрунтуємо структуру змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників з професії «Кравець», котра містить наступні розділи [7] (табл. 1):

Таблиця 1

**Поетапний розподіл навчального навантаження
(відкоригованого навчального плану)**

№ розділу навчального плану	Найменування розділу, навчальні предмети	Кількість годин			
		2 розряд	3 розряд	4 розряд	Загальна кількість
1	Загальнопрофесійна підготовка	40	46	32	118
2	Фізична культура і здоров'я	16	46	30	92
3	Професійно-теоретична підготовка	80	264	195	539
3.1	Технологія виготовлення одягу	40	102	82	224
3.2	Матеріалознавство швейних виробів	16	36	23	75
3.3	Обладнання швейного виробництва	14	36	34	84
3.4	Спецмалюнок	-	23	15	38
3.5	Основи конструювання одягу	-	50	38	88
3.6	Охорона праці	10	17	3	30
4	Професійно-практична підготовка	242	617	578	1437
4.1	Виробниче навчання	144	414	270	828
4.2	Виробнича практика	98	203	308	609
	- в навчальних майстернях	91	-	-	91
	- на підприємстві	-	168	-	16
	- переддипломна практика	-	-	273	273
	- кваліфікаційна пробна робота	7	35	35	77
5	Предмети, які вільно вибираються в даному прикладі Естетика	-	37	8	45
6	Державна кваліфікаційна атестація (або поетапна атестація)	7	7	7	21
	Загальна кількість годин	385	1017	850	2252

На гістограмах (рис. 1, 2, 3) подано дані, котрі одержані під час формувального експерименту, щодо співвідношення між часом відповідного розподілу навчального плану до загальної кількості годин згідно з кваліфікаційним тарифним розрядом (2, 3, 4 розряду).

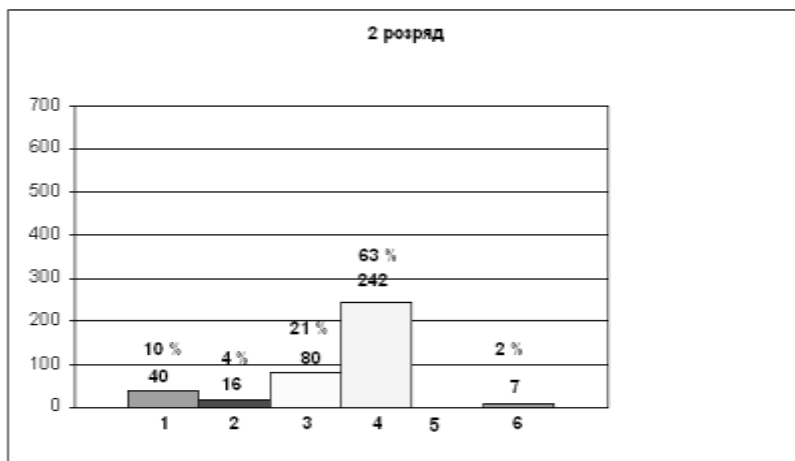


Рис. 1. Співвідношення між часом відповідного розподілу навчального плану до загальної кількості годин тарифно-кваліфікаційного 2 розряду

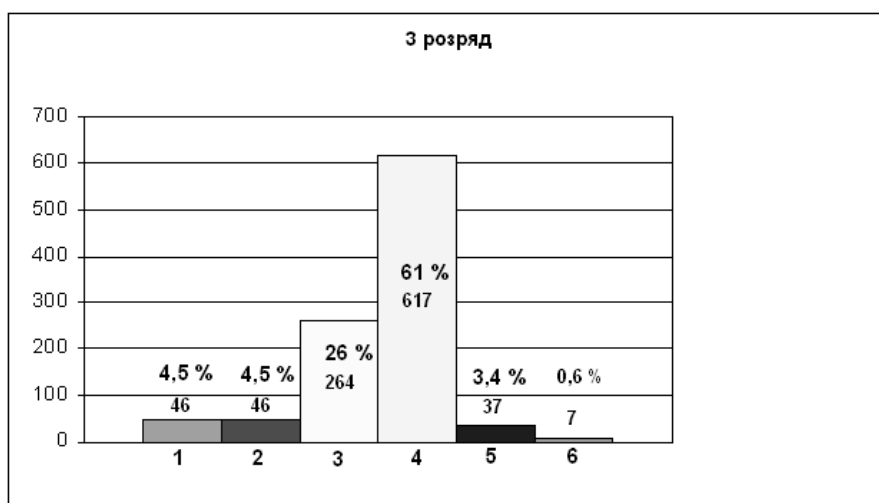


Рис. 2. Співвідношення між часом відповідного розподілу навчального плану до загальної кількості годин тарифно-кваліфікаційного 3 розряду

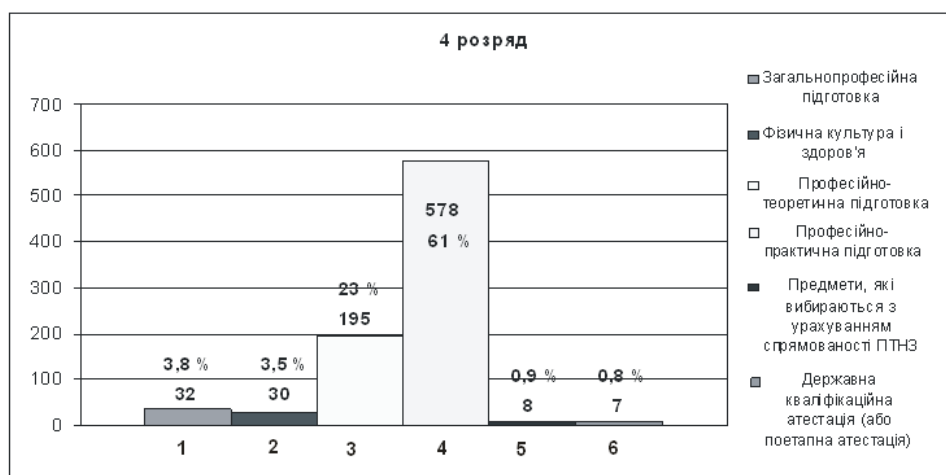


Рис. 3. Співвідношення між часом відповідного розподілу навчального плану до загальної кількості годин тарифно-кваліфікаційного 4 розряду

Для загальнопрофесійної підготовки (1) відношення складає: 2 розряд - 10%; 3 розряд – 4,5%; 4 розряд – 3,8% до загальної кількості годин відповідно до розряду. Висновком є те, що % співвідношення знижується відповідно підвищення кваліфікаційного розряду.

Для професійно-теоретичної підготовки (3) відношення складає: 2- розряд - 21%; 3 розряд – 26%; 4 розряд – 23%. Аналізуючи цей розділ, можна зробити висновок, що кількість

годин коливатиметься від 21% - 26%. Найбільша кількість годин відноситься до 3 розряду, де узагальнюються і систематизуються навички з виконання комплексних робіт.

Для професійно-практичної підготовки (4) відношення складає: 2- розряд - 63%; 3 розряд – 61%; 4 розряд –61%. Аналізуючи розділ, висновком є те, що кількість годин приблизно однакова від 61% - 63%.

На діаграмі (рис. 4) розглянуті результати співвідношення між часом відповідного розділу навчального плану до загальної кількості годин всього процесу підготовки кваліфікованих робітників 7433.2 «Кравець».

Для загально-професійної підготовки (1) відношення складає – 5%.

Для професійно-теоретичної підготовки (3) відношення складає – 24%.

Для професійно-практичної підготовки (4) відношення складає – 64%.

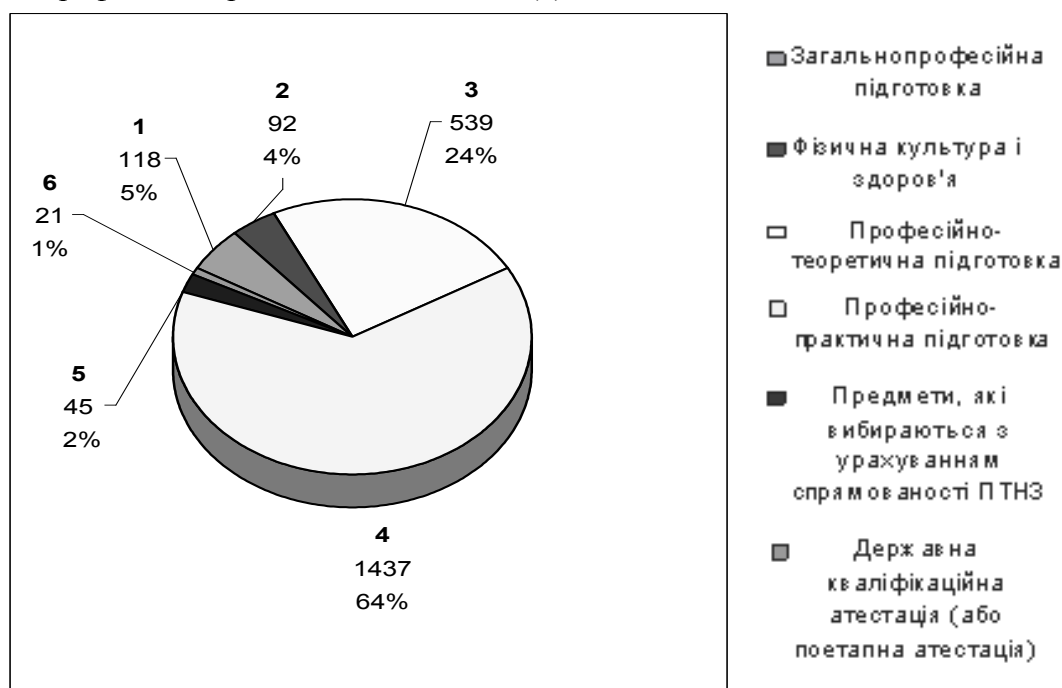


Рис. 4. Результати співвідношення між часом відповідного розділу навчального плану до загальної кількості годин всього процесу

Принцип технологічної послідовності у вивченні навчального матеріалу передбачає логічної побудови як змісту, так і процесу навчання, що визначається в дотриманні ряду правил. Насамперед, матеріал, що планується вивчити, поділяється на логічні розділи - теми; по-друге - в кожній темі треба встановити змістовні центри, виділити головні поняття, ідеї, структурувати матеріал теми в логічній послідовності; по-третє – в процесі вивченні курсу встановлюються зовнішні і внутрішні зв'язки між теоріями, законами, фактами [3, с. 78].

Вимога щодо систематичності і послідовності у навчанні спрямована на збереження наступності змістової і процесуальної сторін навчання, згідно з якою кожна тема, розділ - це логічне продовження попереднього, як навчального матеріалу, що за змістом вивчається, так і за характером, способами навчально-пізнавальної діяльності учнів. Враховуючи це положення, початкові поняття вивчаються раніше, а тренувальні вправи, як правило, плануються після вивчення теорії.

Даний принцип необхідно враховувати під час відбору та структурування змісту дисциплін «Виробниче навчання» і «Технологія виготовлення одягу», який передбачає таку послідовність вивчення учнями виробничих операцій, що властива типовим технологічним процесам швейного виробництва. Під час формувального експерименту нами було розроблено зведено-тематичний план (табл. 2).

Таблиця 2

**Зведено-тематичний план для підготовки кваліфікованого робітника з професії
«Кравець» 2 розряду**

I. Виробниче навчання				Технологія виготовлення одягу			
Тижні	№ тем	Тема	Кількість годин	Тижні	№ тем	Тема	Кількість годин
1	1	Вступне заняття	2	1	1.	Вступ. Асортимент швейних виробів	2
1	2	Безпека праці, пожежна безпека і електробезпека в навчальних майстернях	4	1 – 2	2.	Виконання ручних робіт	10
1	3	Екскурсія на виробництво	6	2 – 4	3.	Машинні роботи, Виготовлення виробів постільного асортименту	10
2 – 3	4	Виконання ручних робіт	18	4	4	Волого-теплова обробка виробів	1
3-4	5	Виконання машинних строчок і швів	24	4	5	Клейове з'єднання	1
4 – 5	6	Обробка окремих деталей і вузлів.	24	4-7	6	Технологія виготовлення виробів постільного і столового асортименту	12
6-7	7	Виготовлення виробів постільного і столового асортименту	30	8	7	Особливості дрібного ремонту і чищення виробів	2
7 – 8	8	Виготовлення нічних сорочок	24	8		Тематична атестація	2
8	9	Виконання ремонту одягу	6				
8		Перевірочна робота	6				
		Всього годин	144			Всього годин	40
II. Виробниче практика							
9	1	Ознайомлення з підприємством	7				
10	2	Самостійне виконання робіт кравця II розряду	84				
11	3	Кваліфікаційна пробна робота	7				
		Всього годин	98				
		Разом	242				

Відомо, що особливості вивчення навчального предмета впливають на технологію його викладання. Логіка дисципліни диктує просторові і тимчасові рамки навчального процесу, визначає спосіб структуризації навчального матеріалу.

Технологічний підхід до конструювання навчального процесу базується на конкретному формулюванні цілей навчання викладачем спеціальних дисциплін і майстром виробничого навчання; визначенні фіксованого результату навчання, якого мають досягти всі учні; оперативному зворотному зв'язку, що дозволяє корегувати процес формування знань й умінь.

Проектуючи зміст професійно-теоретичної й практичної підготовки, викладач спеціальних дисциплін і майстер виробничого навчання зазвичай ставлять своєю метою добитися, щоб учні зрозуміли і засвоїли зміст, одержали певні знання і навчилися їх застосовувати на практиці. Наприклад, тема програми «Ручні роботи» починається з теоретичного вивчення учнями основ швейної технології. Витрати часу на ручні операції при виготовленні одягу складають понад 20% всього часу. До ручних операцій відносять всі операції, які від початку до кінця виконуються вручну за допомогою голки, ножиць, крейди, різця і тощо. Із зростанням механізації та автоматизації швейного виробництва об'єм цих робіт зменшується. Але в умовах виробництва одягу, вони займають значне місце, і від того, як вони виконуються, багато в чому залежить якість готової продукції. Враховуючи це, викладачу спеціальної технології необхідно розділити зміст на теми так, щоб забезпечити свідоме і міцне засвоєння прийомів ручних робіт. Закріплення прийомів та навичок з ручних робіт здійснюється на заняттях виробничого навчання, які, згідно з навчальною програмою, проходять паралельно з теоретичними уроками. На цій стадії навчання суттєве значення має тісний зв'язок предмета «Технологія виготовлення одягу» з виробничим навчанням. Водночас має бути дотримання єдиних вимог до учнів як з боку майстра виробничого навчання, так і викладача зі всіх питань, що вивчаються (єдина термінологія, єдині прийоми виконання робіт і т. д.). Для реалізації цих вимог викладачу необхідно постійно керуватися зведено-тематичним планом і графіком узгодження тем спеціальної технології та виробничого навчання.

Враховуючи значущість теми в загальному курсі «Технології виготовлення одягу» і ту обставину, що учні тільки приступають до вивчення основ своєї майбутньої професії, слід побудувати уроки так, щоб забезпечити максимальне засвоєння навчального матеріалу.

У процесі розробки поурочно-тематичного плану зі спеціальних предметів необхідно раціонально розподілити навчальний матеріал на теми уроків, ретельно продумати план викладу, підібрати необхідні навчально-наочні посібники (табл. 3).

Таблиця 3

Поурочно-тематичний план предмета «Технологія виготовлення одягу»

№ з/п	Тема урока	Кількість годин	
		Всього	З них практичні роботи
	Тема програми №2 «Ручні роботи»	10	1
1.	Робоче місце для виконання ручних робіт і охорона праці при їх виконанні	1	
2.	Інструменти і пристрої для виконання ручних робіт	1	
3.	Поняття про стібок, строчку та шов. Види ручних стібків, їх класифікація.	1	
4.	Термінологія ручних робіт. Вимоги до виконання ручних робіт.	1	
5.	Строчки прямого стібка. Правила виконання і розміри. Призначення строчок прямих стібків, приклади робіт.	1	
6.	Строчки косого стібка, правила виконання і розміри. Призначення строчок косих стібків, приклади робіт.	1	

7.	Петлеподібні, хрестоподібні стібки. Правила виконання і розміри, призначення строчок стібків, приклади робіт.	1	
8.	Спеціальні стібки. Види петель та фігурної закріпок. Пришивання фурнітури.	1	
9.	<i>Практична робота:</i> 1. Виконання операцій спеціальними стібками на зразках. 2. Пришивання фурнітури та виконання закріпок.	1	1
10	<i>Тематична атестація</i>	1	

Принцип доступності сприяє такому відбору та структуруванню змісту, щоб навчання будувалося на рівні реальних навчальних можливостей учнів, щоб вони не зазнавали інтелектуальних, фізичних та моральних перевантажень, що негативно позначаються на їх фізичному і психічному здоров'ї. Зауважимо також, що занадто складний зміст знижує мотивацію учнів до навчання, швидко слабшають вольові зусилля, різко падає працездатність, виникає надмірне стомлення. Разом з тим, принцип доступності ні в якій мірі не означає, що зміст навчання повинен бути спрощеним, гранично елементарним. Досвід свідчить, що надто спрощений зміст знижує інтерес учнів до навчання, не формує необхідні вольові зусилля, не відбувається бажаного розвитку навчальної працездатності. Тобто, спрощений зміст навчання знижує його розвивальний ефект [11, с. 109]. За цих умов, як зазначає Л.В. Занков, провідним принципом розвивального є навчання на високому рівні труднощів [13, с. 187-188]. Важливо, щоб навчання, залишаючись доступним, у той самий час вимагало значних зусиль і призводило до розвитку особистості. Для цього зміст завдань для учнів має не просто відповідати реальним навчальним можливостям учнів, а знаходитися в зоні їх потенційного розвитку, який вони можуть досягти під керівництвом викладача спеціальних дисциплін і майстра виробничого навчання.

Принцип зв'язку теоретичного з виробничим навчанням передбачає, щоб процес навчання стимулював майбутніх кваліфікованих робітників використовувати одержані знання в процесі розв'язання практичних завдань, аналізувати виробничі процеси, виробляючи власні погляди [1, с. 6-7]. Для цього використовуються аналіз прикладів і ситуацій з реального життя, ознайомлення учнів з виробництвом. Одним із значимих чинників реалізації принципу зв'язку навчання з практикою, життям є активне залучення учнів до корисної трудової діяльності, виготовлення виробів одягу за індивідуальними замовленнями.

У зв'язку з цим в процесі навчання важливо, щоб основні поняття, закони, факти вивчалися учнями до включення їх у виробничу діяльність. У тому випадку, коли це не вдається здійснити, необхідно в період теоретичного і виробничого навчання висувати перед учнями пізнавальні і виробничі завдання, теоретичні основи яких можуть бути розкриті на даному етапі навчання. Водночас важливо, щоб зміст усіх навчальних предметів був спрямований на свідоме включення учнів у виробничу діяльність.

Оскільки кожний цикл навчальних предметів виконує різні функції в підготовці майбутніх кваліфікованих робітників до праці, то і форми зв'язку теорії з практикою будуть різними. Відомо, що знання, вміння і навички, одержані під час вивчення загальноосвітніх предметів, є науковою основою для вивчення загальнотехнічних і спеціальних предметів. Загальнотехнічні знання, вміння і навички використовуються в тісному взаємозв'язку із загальноосвітніми та спеціальними і є джерелом цілеспрямованого перенесення їх на виробниче навчання, від основ наук до основ виробництва і від них до конкретної виробничої діяльності.

У реалізації принципу зв'язку теорії з практикою необхідно враховувати деякі дидактичні вимоги.

1. Під час вивчення теоретичного матеріалу необхідно здійснювати попередню підготовку учнів до продуктивної праці шляхом створення умов для встановлення зв'язку теорії з практикою. Це забезпечується шляхом продуманої системи дидактичних методів і прийомів навчання, введенням системи завдань, вправ, лабораторно-практичних робіт.

2. Трудова діяльність учнів має ґрунтуватися на теоретичних знаннях, адже професійні вміння й навички, сформовані без урахування цих знань, мають вузький професійний характер.

При цьому необхідно виробити у майбутнього робітника загальне уміння застосовувати теоретичні знання на практиці, що досягається шляхом системи спеціальних вправ. Це дозволяє знаходити загальне в різноманітних технічних і технологічних процесах, сприяє здійсненню політехнічного принципу і підвищує професійну мобільність молодих робітників.

3. Відбір навчально-виробничих завдань має сприяти розвитку творчих здібностей майбутніх робітників швейного профілю.

Принцип науковості змісту навчального матеріалу відображає взаємозв'язок з сучасними науковими знаннями і практикою. Він вимагає, щоб зміст навчання не суперечив об'єктивним науковим фактам, теоріям, законам - сучасному стану наук. Цей принцип втілюється в навчальних планах, програмах, у відборі матеріалу, що вивчається, а також в тому, як навчають учнів елементам наукового пошуку, методам науки [12, с. 222]. Наприклад, під час розробки робочої програми в предмет «Виробниче навчання» нами було внесено доповнення та зміни. Зокрема, до змісту окремих тем було внесено наступний навчальний матеріал.

Тема 3. Екскурсія на підприємство

Ознайомлення учнів з асортиментом продукції торгових підприємств сучасними матеріалами і фурнітурою.

Тема 5. Виконання машинних стрічок і швів

Ознайомлення з пристроями швейних машин, їх основними механізмами:

- -універсальних машин: 22кл., 1022кл., 97кл., 597кл. ПМЗ, «Textima», «Gemsy»;
- -красообметувальних машин: 51-а кл.ПМЗ, «Brother», «Jenome» (ролик);
- -плоскошовних машин: «Brother» (для обробки трикотажних полотен).

Прийоми робіт на спеціальних машинах (обметування зрізів, застрочення зрізів на плоскошовних машинах).

Тема 6. Обробка окремих деталей і вузлів

Виконання волого-теплових робіт. Навчально-виробничі роботи із застосуванням сучасних методів ВТО: установка з парогенератором «Feуа» з тефлоновими насадками на підшву праски.

Тема 7. Виготовлення виробів постільного і столового асортименту

Навчально-виробничі роботи: виготовлення комплекту постільної білизни: простирадла, підодіяльника, наволочки; столового асортименту: скатертини, серветок, рушників, прихваток, фартуха. Перевірка і підготовка крою до роботи. Перевірка нитки основи, деталей крою відповідно до зарисовки моделі; обробка виробів із застосуванням елементів сучасних оздоблюваних матеріалів: косої бейки, готового мережива, аплікації з клейовим покриттям (стрази); вишивки бісером, тощо.

Тема 9. Виконання ремонту одягу

Ремонт виробів із застосуванням елементів сучасних оздоблюваних матеріалів: готових аплікацій з клейовим покриттям; вишивки бісером, пастками; наклеювання страз.

Висновки. Узагальнюючи викладене вище, можна зробити наступні висновки щодо взаємодії викладача і майстра виробничого навчання в процесі відбору та структурування змісту професійного навчання:

1. Необхідно орієнтуватися не на окремі принципи навчання, а на їх систему, забезпечуючи науково обґрунтований вибір цілей, відбір змісту, методів і засобів організації діяльності учнів.

2. Доцільно розглядати кожний принцип і їх систему як рекомендації щодо втілення в життя основних законів і стратегічних ідей, складових ядра сучасної концепції професійної освіти (гармонійний розвиток особистості фахівця, єдність навчання і виховання, оптимізація навчального процесу тощо).

3. Педагоги мають бачити протилежні сторони, взаємодіючі елементи педагогічного процесу (системність у знаннях, співвідношення абстрактного і конкретного тощо), уміло регулювати їх взаємодію, ґрунтуючись на законах і принципах навчання, досягати ефективності гармонійного педагогічного процесу.

Література:

- 1.Беляева А.П., Ставрова Д.А. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся в профессионально-технических учебных заведениях. Метод. рекомендации. –М.: Высш. шк., 1983. – 30с.
2. Бойчук О. Інтеграція загальноосвітніх і спеціальних знань у підготовці фахівців швейного виробництва // Педагог професійної школи. – 2004. – №4. – 275с.(214-221)
3. Васильев И.Б. Профессиональная педагогика: конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей. 4-е изд., перераб. и доп. – Харьков, 2003. – 152с.
4. Гончаренко С.У. Проблеми інтеграції та диференціації у професійній школі // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. –№. 1. – С.23-25.
5. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. – К.: Вища шк., 1998. – 229 с.
6. Державний стандарт професійно-технічної освіти ДСПТО 7433.2. D18028-2006 Професія: кравець Код: 7433.2 Кваліфікація: 2, 3, 4, 5, 6-й розряди. Видання офіційне. – Київ: Міністерство освіти і науки України, 2006. –212 с.
7. Дубинчук О.С. Педагогическое обеспечение подготовки и переподготовки рабочих кадров на производстве // Педагогические проблемы совершенствования профессионального обучения учащихся и подготовки кадров на производстве в условиях реформы образовательной и профессиональной школы: Сборник научн. трудов. – М.: АПН СССР, 1985. – С.30-32.
8. Закон України «Про професійно-технічну освіту» // Професійно-технічна освіта. – 1998. –№1. – С.2-12.
9. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). – Львів: Світ, 1999. – 301с.
10. Методологические основы проектирования интенсивных технологий профессионального обучения: Сб. науч. тр. / Редкол.: А.П.Беляева (отв.ред.) и др. – СПб: НИИ профтехобразования, 1992. – 102с.
- 11.Основні аспекти педагогіки профтехосвіти. Навчальний посібник/ Нікуліна А.С., Молчанов В.М., Верчено Н.В., Торба Ю.І. – Донецьк: ДІПО ІПП, 2006. – 296с.
12. Педагогика. Учебное пособие для студентов вузов и педагогических колледжей/ Под ред. П.И. Пидкасистого. –М.: Педагогическое общество России, 2004. – 608с.
13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256с.
14. Собко Я.М. Інтегровані курси у професійно-технічній: проблеми означення та класифікації // Наука і сучасність. –Ч.1. –К., 1999. –С.105-114.

At this article were examined the maintenance of structure principles of professional-theoretical and professional-practical preparation future skilled worker's of sewing type. Also there discover examples of development studding plan and program for profession 7433.2-tailor

УДК 377.36 (540)

*С.В. Стойко
м. Вінниця, Україна*

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА ЇЇ РОЗВИТОК В ІНДІЇ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Категорія «професійна освіта» має доволі широкий зміст і використовується для позначення будь-якої освітньої системи, орієнтованої на підготовку, підвищення кваліфікації та перепідготовку робітників і фахівців незалежно від рівня та профілю освіти, яку вони здобувають. Термін «професійна освіта» має багато визначень. Наприклад, Велика Радянська Енциклопедія пропонує таке визначення: «Професійна освіта – це освіта, яка здобувається у вищих, середніх спеціальних та професійно-технічних навчальних закладах, а також на спеціальних курсах» [4; 518].

Російський енциклопедичний словник визначає професійну освіту як «оволодіння певними знаннями й навичками з конкретної професії та спеціальності» [6, с. 934].

У роботі, присвяченій професійно-технічній освіті, О.О. Булгаков пропонує інший підхід до визначення терміну: «Професійна освіта – це сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, що дозволяють кваліфіковано виконувати роботу в певній робочій професії та спеціальності» [5, с. 28].

Первинні знання, вміння й навички з конкретної професії людина набуває в процесі здобуття дошкільної, початкової загальної, основної загальної або середньої загальної освіти. Проте очевидно, що обсяг цих знань, умінь та навичок недостатній для того, щоб забезпечити людину протягом усього її життя. Отже, для того, щоб соціально захистити себе надалі, людина має оволодіти професією, яка б відповідала її здібностям і могла б задовольнити її потреби.

Метою даної статті є визначення поняття «професійна освіта» та аналіз розвитку системи професійної освіти Індії в другій половині XIX – на початку XX століття.

Завданнями статті є:

- 1) розкриття поняття професійної освіти, її складових та інститутів;
- 2) узагальнення та систематизування результатів теоретичного аналізу з метою дослідження розвитку системи професійної освіти Індії в другій половині XIX – на початку XX століття.

Професійну освіту можна розглядати як засіб реалізації та оновлення потенціалу людських ресурсів. Вона є важливим компонентом формування професійних здібностей, культури та світогляду людини. В масштабах окремо взятої держави професійна освіта є визначальним чинником економічного, соціального, культурного та політичного прогресу нації. Саме тому очевидним є прямопропорційний зв'язок розвитку держави та системи її професійної освіти.

Важливі історичні події розвитку держави не можуть не зачепити усі сфери її життя – політичну, економічну й насамперед соціальну, тому що наслідки, які мають ці події, змушують суспільство пристосовуватися до нових умов свого існування. Для Індії таким моментом, який дав початок переосмисленню та перебудові її реалій, стала боротьба за незалежність країни, яка згодом привела її до омріяного виходу з-під колоніального контролю Великої Британії.

Нові соціально-економічні та політичні умови розвитку країни, продиктовані бажанням здобути незалежність, нові прагнення й пріоритети державної політики спонукають до змін в усіх сферах суспільного життя, зокрема в системі освіти, що є основою відтворення інтелектуального й духовного потенціалу народу, слугує потужним засобом розв'язання проблеми професіоналізації життя країни. Ця потреба стає ще більш нагальною в той непростий час, коли держава, що прагне незалежності, найбільше потребує освічених і професійних людей.

Реформування системи освіти – як загальної, так і професійної – почалося ще в 1854 році, коли світ побачив Трактат Чарльза Вуда – тогочасного президента Ради Контролю. В Трактаті зазначалось, що з усіх важливих державних справ, які потребують термінового та серйозного врегулювання, освіта є найголовнішою.

Метою, яку проголосив Ч. Вуд, був пошук шляхів допомоги населенню в здобутті освіти, оскільки на той час вона ще не набула масового характеру й залишалася привілеєм лише заможних громадян.

Ч. Вуд наголосив на істотному значенні, яке має приділятися заохоченню до здобуття середньої та професійної освіти, тому що вона спрямована «не лише на досягнення вищого рівня інтелектуального розвитку, але й на підвищення моральних стандартів тих, хто отримує цю освіту, отже, на підготовку ... людей, на чий професіоналізм, чесність і непідкупність завжди можна розраховувати» [2, с. 382]. Він також зазначив, що метою освіти є популяризація мистецтва, науки, філософії, літератури Європи, а також надання населенню Індії можливості здобути ті професії, які користуються попитом не лише у них на батьківщині, а й у європейських країнах.

Звідси постало питання: як задовольнити освітню потребу громадян, дотримуючись таких високих стандартів і одночасно не втрачаючи національного змісту освіти? Розв'язанням став компроміс двох протидіючих течій – класицистів і англіцистів, – які дійшли згоди в тому, що для розвитку внутрішньої економіки необхідно володіти рідною мовою, а для виходу на міжнародну арену без англійської мови не обійтись. Стало зрозумілим, що англійську потрібно вивчати там, де на неї є попит, а оскільки основою співпраці Індії та Європи була торгівля, попит був всеохопним. Тому наказом 1856 року

обов'язковими предметами у будь-якій професійній чи вищій школі стали місцеві мови штатів і англійська мова.

Це дало поштовх до посиленої підготовки педагогічних кадрів, які б забезпечували викладання англійської та місцевої мов. У містах відкривалися центри професійної перепідготовки вчителів. Закінчивши навчання у центрі, вчителі одержували свідоцтво, яке надавало їм право викладати двома мовами.

Взагалі індійська система підготовки вчителів професійної школи була запозичена у Британії. Вона полягала у відборі та заохоченні вчителів середньої школи, забезпеченні їм підвищеної заробітної плати та наданні можливості професійної підготовки. Всі ці заходи були спрямовані не лише на забезпечення професійних шкіл кваліфікованими викладачами, але й на підвищення авторитету і престижу вчительської професії серед населення.

Наприкінці XIX століття почався процес поступової передачі професійних навчальних закладів у відомство місцевих органів влади. При цьому школи фінансувалися відповідними місцевими органами, але залишали за собою право одержувати урядові дотації. З одного боку, це дало змогу місцевій владі визначати зміст освіти з огляду на локальні потреби. Скажімо, якщо в штаті відбувалося посилене будівництво залізничних шляхів (що було дуже актуальним для того часу), то професійні школи спеціалізувалися на залізничній справі настільки, наскільки значною була потреба у кваліфікованих робітниках.

З іншого боку, розбрат у змісті освіти від штату до штату призвів до того, що загальнодержавний обов'язковий його компонент звівся майже нанівець. Наслідком цього стало те, що сертифікат або свідоцтво про професійну освіту одного штату міг не визнаватися в іншому.

Визначною тенденцією цього часу стала зростаюча популярність професійної освіти серед жінок. Але, виходячи із релігійних традицій Індії, жінки не могли навчатися в тих самих навчальних закладах, що й чоловіки. Тому уряд виступив з ініціативою створювати професійні школи, де б навчалися виключно жінки. Звісно, це потребувало значних фінансових інвестицій, яких країна на даному переламному етапі просто не могла собі дозволити. Тому вирішення цієї проблеми більшою мірою лягло на місцеві органи влади та приватних осіб. Завдяки їхнім спільним зусиллям у найбільших містах Індії відкрилися перші професійні школи для жінок.

Слідом за чисельними професійними школами протягом наступного десятиліття почали відкриватися університети, котрі були створені за зразком Лондонського Університету. На базі університетів у Калькутті, Бомбеї та Мадрасі були також створені професійні коледжі, навчання в яких тривало 3 роки. Спершу, звісно, вони приймали лише чоловіків, проте до кінця XIX століття майже всі вищі навчальні заклади відкрили свої двері також для жінок.

Окрім навчальних закладів, котрі створювалися та фінансувалися державою, у містах з'являлися приватні школи та коледжі, що пропонували найбільш популярні спеціальності, щоб певним чином повернути інвестовані кошти. Переважно в них викладали британські місіонери, але згодом їхня кількість почала різко зменшуватись, що було продиктовано складними умовами праці.

Для того, щоб залучити якомога більше викладачів-волонтерів до роботи в Індії, в 1878 Лондоні було створено Генеральну Радю Освіти Індії. Згодом 3 лютого 1882 року була створена перша Індійська Освітня Комісія, що складалася з двадцяти чоловік під керівництвом сера Вільяма Гантера. Завданням Комісії було опікуватися справами загальної, вищої та професійної освіти. Вона займалася розробкою пропозицій, які подавала уряду на ухвалу. З усіх пропозицій, що були спрямовані на популяризацію освіти, лише одна була відхилена – та, що стосувалася обов'язкової релігійної освіти у професійних та вищих навчальних закладах.

Одна з найвагоміших пропозицій, запропонованих Комісією, стосувалася кількості місцевих національних шкіл та професійних коледжів. Слід відзначити, що до цього часу більшість новостворених шкіл функціонували подібно до англійських, індійський національний характер освіти майже не простежувався. Отже, Індійська Освітня Комісія зазначила, що «виходячи з усвідомлення поганого становища місцевих шкіл ... потрібно

докласти зусиль для їх підтримки та заохочення ... Вони витримали сувору конкуренцію і тим самим довели свою живучість та популярність» [1; 20].

Зазнав критики й започаткований Ч. Вудом у першій половині 60-х років перехід від державного управління до відомства місцевих органів влади. За цей час, який охоплював період майже в тридцять років, стали очевидними недоліки такого експерименту. Найбільш помітним із них був той, що на даному етапі штати Індії дуже відрізнялися за розвитком і доходами. Тому деякі з них (переважно центральний та північний регіони) могли дозволити собі виділяти достатні кошти на заснування нових шкіл, професійних коледжів та цехів. Інші ж, бідніші або більш відсталі (в більшості своїй східні), обмежувалися однією-двома загальноосвітніми школами на штат.

Громадяни, які бажали й мали змогу здобути професійну освіту, змушені були переїжджати до інших штатів, що змушувало їх залишати свої сім'ї й домівки та пристосовуватися до нових умов. Звісно, такий стан речей не міг не позначитися на популярності професійної освіти – порівняно з 50-ми роками, коли всі освітні установи перебували у відомстві уряду, кількість здобувачів професійної освіти скоротилася майже на одну третину.

Ще одною причиною зниження популярності професійної освіти було те, що значна їх частина була приватною, що не викликало повної довіри населення, адже сертифікати не всіх відкритих професійних шкіл за своїми стандартами визнавалися дійсними. Отже, була можливість вкласти значні кошти й витратити три роки і зрештою залишитися без бажаної освіти.

Для запобігання таких випадків було видано наказ, згідно з яким представники неурядових місцевих освітніх організацій обов'язково повинні були пройти співбесіду та одержати урядовий дозвіл на відкриття навчального закладу.

Для того, щоб підтримати периферійні професійні школи, були внесені зміни до політики державних дотацій навчальним закладам. Пріоритет у їх розподілі було надано саме периферії. До того ж, на більші дотації могли розраховувати школи для нижчих соціальних верств.

Окрім цього, з метою заохочення була введена політика стипендіальної підтримки кращих учнів професійних шкіл та коледжів. При цьому слід підкреслити, що розподіл стипендій перебував у компетенції уряду й розповсюджувався на студентів не лише державних, а й неурядових і приватних навчальних закладів.

Принципово новою була пропозиція Освітньої Комісії, яка стосувалася змісту освіти в старших класах загальноосвітньої школи. Уряд підтримав ініціативу, що пропонувала розгалуження програми залежно від прагнень учнів. Для тих з них, хто планував продовжувати освіту у вищому навчальному закладі, програма була більш академічною і готувала їх до вступних екзаменів. Ті ж, хто бажав здобути професію у професійному коледжі або школі, повинні були виконувати більш практичну програму і здобувати необхідні для своєї майбутньої професії базові уміння та навички.

Комісія також відзначила уповільнений розвиток жіночої освіти в країні. Очевидно, що він був пов'язаний із скрутним економічним становищем – кошти, які виділялися на освітні потреби, переважно інвестувалися в освіту чоловічого населення. І якщо загальна освіта була відносно доступною для жінок, то кількість професійних закладів не могла забезпечити всіх бажаних відповідною освітою.

Не знайшовши підтримки уряду в питанні жіночої професійної освіти, сер Вільям Гантер звернувся до своїх співвітчизників, закликавши «розпорядників усіх суспільних фондів – локальних, муніципальних та провінційних – бути більш відповідальними у справедливому розподілі коштів на підтримку чоловічих та жіночих освітніх установ» [1, с. 21].

Ще однією інновацією, введеною Освітньою Комісією, була поступова відмова від місіонерських кадрів у роботі в професійній школі. Було вирішено, що саме індійці, які мають відповідну кваліфікацію, повинні брати на себе відповідальність за підготовку майбутніх спеціалістів. Тому на політику підготовки педагогічних працівників, прийняту 1856 року, держава виділила додаткові кошти.

Під час головування Лорда Курзона – починаючи з 1901 року – уряд Індії критично переглянув усі інновації, які були введені Освітньою Комісією. Для обговорення ситуації, що склалася, та розробки подальшого плану дій Лорд Курзон скликав першу в історії Індії

загальнодержавну освітню конференцію, на яку були запрошені передові освітяни в галузі загальної, професійної та вищої освіти. Конференція тривала два тижні й прийняла 150 резолюцій.

Одна з цих резолюцій зобов'язувала всі освітні заклади незалежно від того, до чийої компетенції вони належать, бути підзвітними Індійській Освітній Комісії. Це рішення було продиктоване стрімким падінням рівня освіти в недержавних школах та коледжах.

Під час Всеіндійської освітньої конференції також було вирішено одвічне питання релігійної освіти. Лорд Курзон підтримав законопроект, згідно з яким освіта на всіх рівнях державних освітніх установ мала носити виключно світський характер.

Важливим рішенням, прийнятим під час освітньої конференції, було створення галузевих рад або комісій. Так, у період 1902-1903 років було створено Індійську Раду з питань початкової освіти, Індійську Раду з питань середньої освіти, Індійську Комісію з питань професійної освіти та Індійську Комісію з питань університетів. Кожна з них мала за мету дослідження стану й умов розвитку підзвітної галузі освіти, а також розробку та подання на розгляд Індійській Освітній Комісії пропозицій щодо покращення роботи освітніх закладів.

Протягом наступних п'яти років з ініціативи Комісії з питань професійної освіти уряд прийняв такі резолюції в даній сфері:

- професійним школам та коледжам надавалось право самостійно вирішувати проблему викладацьких кадрів і брати на себе відповідальність за їх підготовку та утримання;
- у закладах професійної освіти створювалися виховні ради, завданням яких було піклуватися про виховання та дисципліну учнів;
- на базі кожної професійної школи відкривалася бібліотека – таким був крок до заохочення учнів до самоосвіти й науки;
- всі заклади професійної освіти незалежно від того, до чийої компетенції вони належать, повинні були піддаватися періодичним перевіркам з боку Освітньої Комісії заради забезпечення належного рівня освіти.

Посилений рух за незалежність країни на початку ХХ століття та прагнення націоналізації усіх сфер її життя спричинили ще одну важливу реформу – відмову від англійської мови як засобу навчання в усіх освітніх закладах. Новостворений Рух Національної Освіти запропонував зробити місцеву мову єдиною мовою викладання. Але постановою уряду англійська мова залишилася обов'язковим предметом.

1905 року Освітня Комісія відзначила важливість фізичного й морального виховання та зобов'язала всі школи й коледжі професійної та вищої освіти приділяти цим аспектам належну увагу. При цьому допоміжним засобом навчання стала релігійна освіта, яка обмежувалася таким рівнем, який був необхідний для формування громадянської свідомості та загальнолюдських якостей. Комісія наголошувала на неможливості нав'язування релігійних переконань чи обрядів.

Наступним кроком у розвитку національної системи стало введення країнознавства як обов'язкового компоненту змісту освіти. До циклу країнознавчих предметів входили історія, культура, література, філософія та краєзнавство. Метою, яка проголошувалась Освітньою Комісією, було виховання особистості з урахуванням кращих східних традицій та сприйнятливих ідеалів заходу.

Отже, у відповідальний час боротьби за незалежність Індія гостро відчувала нестачу кваліфікованих працівників у різних сферах народного господарства. Тому держава спрямувала максимум зусиль на те, щоб система професійної освіти вийшла на більш високий рівень і змогла вирішити проблему професіоналізації країни.

Література:

1. Aggarwal J.C. Landmarks in the History of Modern Indian Education. Fifth Edition. Vikas Publishing House LTD. 2003. – 560 с.
2. Richey J.C. Selections from Educational Records, Part II: 1810-1859. Calcutta. – Superintendent, Government Printing Press. – 1922. – 490 с.
3. W. J. Haggarty. Higher and professional education in India. – Washington U.S. Office of Education, Institute of International Studies. – 1970. – 518 с.

4. Большая советская энциклопедия. – Москва: «Советская энциклопедия». – Издание 3. – 1978. – Т. 27.
5. Булгаков А. А. Профессионально-техническое образование и профсоюзы. – Москва, 1967. – 406 с.
6. Российский энциклопедический словарь: В 2 кн. / Гл. ред.: А. М. Прохоров – М.: Большая Российская энциклопедия, 2001. – кн. 2: Н-Я. – 2015 с.

In this article the author clarifies the notion of professional education, its components and institutions, as well as summarizes the results of theoretical research with the aim of exploring the development of professional education in India in the second half of the XIXth – the beginning of the XXth centuries.

УДК 377.1:004

*С.Ю. Тозюк
м. Вінниця, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО – ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси в Україні ставлять нові завдання перед людиною, а отже й освітою та її науково – методичним забезпеченням. За даними ЮНЕСКО, головним завданням освіти у новому столітті є надання можливостей усім людям проявити свої таланти і здібності, розкрити свій творчий потенціал. Тому найбільшого значення набуває розробка і залучення у навчальний процес нових інноваційних педагогічних технологій, що ґрунтуються на принципах створення комфортних умов навчання, свободи творчості, використанні науки і техніки. Серед інноваційних технологій важливе місце посідають інтерактивні технології навчання, що мають особистісну та професійну зорієнтованість, тому що спрямовані на розвиток особистості та її професійного становлення, оскільки інтереси і потреби особистості завжди пов'язані з її самореалізацією у професійній діяльності та життєтворчості [5, с.58].

Навчати активно, творчо – головне завдання, яке стоїть перед викладачами професійно – технічних навчальних закладів (ПТНЗ). Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що в навчальний процес залучаються всі учні. У цих випадках їм надається можливість рефлексувати з приводу того, що вони знають та думають. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання й опанування навчального матеріалу означає, що кожен робить індивідуальний внесок у навчальний процес, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дає змогу не тільки одержувати нові знання, а й розвивати пізнавальну діяльність, виходити на вищі форми кооперації та співробітництва.

Аналіз попередніх досліджень. Розробки елементів інтерактивних технологій навчання зустрічаються в працях В. Сухомлинського, творчості вчителів-новаторів 70-80 років: Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкової та інших. У Західній Європі та особливо у США групові форми навчальної діяльності учнів також активно розвивались та вдосконалювались. Наприкінці ХХ ст. інтерактивні технології навчання набули поширення в теорії та практиці американської системи освіти.

Сьогодні багато сучасних дослідників (А. Вербицький, С. Гончаренко, Р. Гуревич, О. Литвиненко, П. Лузан, І. Ревенко, С. Сисоєва) наголошують, що традиційні методи і форми навчання не створюють реальних умов для набуття знань і вмінь, яких вимагають від фахівців сучасне суспільство і виробництво. За їх допомогою майже неможливо навчити учнів творчій діяльності, міжособистісному спілкуванню, самоорганізації тощо.

На думку С. Сисоєвої, у традиційній системі навчання викладач самостійно тлумачить всі істини і знає відповідь на всі питання. Він повчає учня, він перевіряє, наскільки учень усвідомив істину [8, с.158].

Автори названих вище досліджень розглядають низку науково – методичних питань, пов'язаних з формуванням наукових і професійних понять – проблемність викладу матеріалу, організацію активної діяльності учнів, розвиток мислення, застосування та поглиблення знань на практиці, урізноманітнення форм та методів навчальної роботи.

Аналізуючи питання в психолого-педагогічній літературі, можна дійти висновку, що існують основні загальні правила, які необхідно враховувати при організації навчального процесу з використанням інтерактивних технологій. Викладач має переконатися в тому, що учні розуміють сенс, правила групової роботи або гри, приймають їх і готові працювати в групі. Необхідно також пам'ятати, що важливу роль відіграють цілі та завдання використання інтерактивного методу. Тому викладач має чітко знати з якою метою він використовує даний метод, крок за кроком уявляти собі основні етапи його реалізації і прогнозувати результати. До роботи мають бути залучені в тій чи іншій мірі всі учасники. З цією метою доцільно використовувати педагогічні технології, які дозволяють залучити всіх учнів в процес обговорення. Необхідно потурбуватися про психологічну підготовку учасників навчально-виховного процесу. В зв'язку з цим корисні розминки, постійні заохочення учнів за активну участь у роботі, надання можливостей для самореалізації учня [7, с.18].

Метою цієї статті є розкриття основних теоретичних аспектів інтерактивних технологій навчання та показ їх актуальності і доцільності використання в системі сучасної професійно - технічної освіти (ПТО). Кожен раз, ідучи на урок, обираючи певну технологію навчання, викладач ризикує, оскільки участь в ній учнів не може бути точно прогнозована: екзистенція людини не об'єктивується і помилка завжди можлива. Чи має право викладач йти на педагогічний ризик? Так, безумовно, навіть коли заплановане може не повністю реалізуватися і не обов'язково через помилковість задуму, а тому що людина має внутрішнє джерело нового в собі, то ж раптова зміна навчальної ситуації та імпровізація викладача нормальне явище. Чим майстерніший і неординарніший викладач, тим більше він ризикує, тим більше він виграє.

Для розкриття творчих можливостей учнів, задоволення їхніх особистих та суспільних інтересів, викладачу необхідно володіти методиками, котрі стимулюють конструктивно-критичне мислення, розвивають комунікативні вміння і навички. Цим вимогам відповідають інтерактивні методи навчання, котрі захоплюють учнів, пробуджують у них інтерес і мотивацію, навчають самостійному мисленню і діям.

Поняття «інтерактив» прийшло до нас з англійського від слова «interact», де «inter» – взаємний і «act» – діяти. Таким чином, «інтерактивний» означає «здатний до взаємодії (діалогу)» з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною) [6, с.132]. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожний з тих, хто навчається, відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [4, с.58]. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх його учасників. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання, оволодіння навчальним матеріалом означає, що кожний вносить в цей процес свій особистий індивідуальний вклад, йде обмін знаннями, ідеями, засобами діяльності. Причому відбувається це, як вже зазначалося, в атмосфері доброзичливості та взаємопідтримки, що дозволяє не тільки одержати нові знання, а й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на більш високі форми кооперації та співпраці. Отже, якщо спробувати дати визначення поняття «інтерактивна технологія навчання», то це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть того, хто навчається в колективному, взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання [2, с.15]. Викладач лише визначає коло питань, формулює завдання, виступає в ролі більш досвідченого організатора процесу навчання, консультанта, виділяє ліміт часу. В разі вибору викладачем інтерактивної технології, мають бути дотримані правила організації такого процесу:

- до роботи залучаються тією чи іншою мірою всі учасники;
- учні повинні мати відповідну психологічну підготовку;
- у роботі мають брати участь не більше 30 – 32 чоловік (найкраще працювати в малих групах);
- до заняття потрібно відповідно підготувати приміщення;
- заздалегідь підготувати необхідні для творчої роботи матеріали.

Відомо, що органи зору людини сприймають у 100 разів більше інформації, ніж органи слуху, тобто якість сприйняття зорової інформації вища. Якщо зазначити, що 20% інформації, сприйнятої на слух, не засвоюється, оскільки швидкість мовлення викладача і швидкість мислення учнів відрізняються приблизно в 10 разів, тому бажано якомога частіше поєднувати слухові та візуальні методи подачі матеріалу у навчальному процесі. Сучасні методи навчання, які включають комп'ютерні технології, відеотехніку дають можливість поліпшити якість навчання, оскільки є більш гнучкою формою подачі інформації, що дозволяє оптимально враховувати індивідуальні особливості учня. Процес навчання набуває внаслідок цього творчого аспекту. Інформаційні ресурси, звукові та анімаційні кліпи, web – технології дають змогу урізноманітнити процес навчання, зробити його більш досконалим, цікавим, простішим для засвоєння учнями [6, с.120].

Можна виділити основні дидактичні особливості використання інтерактивних технологій:

- учні з пасивних учасників під час пояснення викладача стають активними учасниками навчального процесу;
- прийоми «стоп - кадр», вимкнення звуку, «повтор» дають змогу провести миттєве (поетапне) закріплення навчального матеріалу, його обговорення;
- викладач одразу бачить, що засвоєно або не зрозуміло і може повернутися до певного матеріалу ще раз;
- крім того, зорове сприйняття навчального матеріалу, його інтерпретація у вигляді моделей дає змогу більш якісно і поглиблено засвоїти матеріал;
- деякі ключові фрагменти можна використовувати і під час перевірки домашнього завдання, і в процесі проведення підсумкових уроків, тематичних атестацій.

Важливу роль у формуванні вмінь учнів ПТНЗ відіграють лабораторні та практичні заняття, оптимальна технологія яких передбачає виконання низки умов щодо їхньої організації: дидактичне обґрунтування плану заняття відповідно до його мети; підготовку завдань, методичних рекомендацій до їх виконання (тести, вправи, програмовані завдання, хід виконання роботи тощо); чітку організацію і порядок проведення робіт; контроль; підсумок роботи. Це створює сприятливі умови для їх застосування з метою розвитку мислення, формування навчально-пізнавальної активності учнів й творчого використання знань. У процесі лабораторних робіт та практичних занять доцільно використовувати завдання та задачі з відсутністю повної вихідної інформації, які максимально наближені до життя. Для вирішення таких задач частину даних необхідно знайти в таблицях, довідниках. Активна самостійна діяльність студентів підвищує дієвість набутих у такий спосіб знань [3, с.163].

Розглянемо приклад лабораторної роботи «Визначення показника заломлення скла», розробленої на основі інтерактивних технологій. На даному уроці учням надається можливість бути співробітниками наукової лабораторії та використовуючи необхідне обладнання, визначити показник заломлення скла. Учні проводять обчислення за допомогою табличного процесора Excel (таблиця заздалегідь розроблена викладачем). Таким чином кожний учасник одержує шукане значення, після чого всі результати вводять в загальну таблицю і визначають середнє значення показника заломлення скла визначене у дослідній лабораторії. Підготовка до виконання даної лабораторної роботи вимагає від учнів ґрунтовних теоретичних знань та вивчення ходу виконання роботи (відповідні матеріали розроблені у програмі PowerPoint, що дає можливість відобразити поетапність вимірювань та геометричних побудов) *слайд 9, слайд 10*.

Інноваційність і актуальність інтерактивних технологій навчання для професійно - технічної освіти зумовлена декількома аспектами:

- рівноправні партнерські стосунки між викладачем і учнем;
- співпраця учнів, що ґрунтується на принципах педагогіки співробітництва;
- орієнтація навчання на результат і набуття учнями життєвих компетенцій.



Таблица для проведения обчислень

Таблиця для виведення середнього значення по лабораторії

Висновок. Враховуючи вимоги Державних стандартів, метою сучасної професійно-технічної освіти є підготовка висококваліфікованої, всебічно розвиненої особистості, здатної до активної соціальної адаптації в суспільстві, початку трудової діяльності в умовах високої конкуренції, самоосвіти, самовдосконалення та навчання протягом усього життя. Для реалізації вище зазначеної мети вже сьогодні у системі освіти відбуваються зміни, що в першу чергу мають торкнутися системи трансляції знань і формування практичних вмінь та навичок. Якщо нічого не змінювати, то зовсім скоро система освіти не зможе забезпечити соціальний запит для забезпечення якісної освіти, формування головного багатства сучасного світу – людини з активною життєвою позицією, яка відрізняється професійною та соціальною компетентністю і є конкурентоспроможною на сучасному ринку праці.

Важливим завданням сучасної професійно – технічної освіти є обов'язкове надання знань, вмінь та навичок відповідно до державних стандартів. Проте також не менш важливим завданням є навчити навчатися, привити учням смак до самостійного пошуку та одержання нових знань, формування практичних умінь та навичок. Безумовно, всього цього освіта і суспільство в цілому можуть досягти, як найбільше наблизивши навчання кожного учня до його конкретної сутності, здібностей та особливостей, використовуючи інтерактивні технології навчання.

Література:

1. Йодко А.Г. Формирование у учащихся умений исследовательской деятельности в процессе обучения химии: Автореф. дис...канд. пед. наук. – М., 1984. – 16 с.
2. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта// Педагогика. – 2000. – № 7. – с. 12–18.
3. Недодатко Н.Г. Формування рис творчої діяльності майбутніх спеціалістів у школах нового типу// Допрофесійна педагогічна підготовка учнів, молоді в контексті реалізації цільової комплексної програми «Вчитель»: Зб. науково-практичних матеріалів Всеукраїнської конференції. – Кривий Ріг, 1998. – с. 162–165.
4. Панченков А., Пометун О., Ремех Т. Навчання в дії: як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання. – К., 2003.
5. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К., 2002.
6. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. пос. – К.: Вид-во А.С.К., 2003. – 192 с.
7. Сисоєва С.О. Педагогічні технології: проблеми, пошуки, перспективи впровадження// Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 6. – с. 15–26.
8. Сисоєва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти// Неперервна професійна освіта / За ред. І.А. Зязюна. – К.: АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, 2000. – 273 с.

A teacher must own methods, which stimulate structural and critical Hinking, develop communicative abilities and skills for opening of students creative possibilities. The interactive methods of teaching respond to these requirements.

УДК 371.001.891

*Н.Ф. Федорова
м. Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ У ПТНЗ

Постановка проблеми. Однією із основних характеристик сучасного світу є глобалізація. Під глобалізацією розуміють набуття загального характеру всіма процесами, явищами і, перш за все, сучасним соціально-політичним і економічним життям.

Таким чином, можна говорити, що нині в умовах глобалізації необхідно виявити закономірності та глобальні тенденції розвитку різних сфер суспільного буття, організації їх функціонування і розвитку у відповідності із закономірностями і тенденціями.

У наш час процеси глобалізації проникають і в освітню галузь. Головна глобальна проблема сучасності полягає у відставанні темпів розвитку компетентності сучасної особистості від темпів змін, викликаних діяльністю самої людини і загальноприйнятих підходів організації галузі освіти. Глобалізація освіти розповсюдилась практично на всі аспекти: концептуальні основи і практику організації галузі освіти, її масштаби і роль у соціально-економічному житті суспільства, розвитку теорії і технології навчання осіб різних вікових категорій, критерії і показники її ефективності.

Нині важливо визначити місце держави у світі, бо від того залежить, що вона зможе запропонувати на світовому ринку – товари, технології, послуги, а відповідні показники рівня життя нації будуть визначати її авторитет. За прогнозами вчених футурологів, перша група країн запропонує ідеї, проекти, технології, інша – буде пропонувати складну техніку і трохи нижчий рівень життя, третя – стане постачальником продукції машинобудування,

харчової промисловості і сировини на світовий ринок, що буде свідчити про низький рівень життя населення. Можлива і четверта група країн, що буде мати тільки робочу силу як найпривабливіший товар для інших. Як бачимо, структура виробництва і рівень життя тісно залежать один від іншого [5].

Вивести країну в першу групу можливо лише за умови, що система освіти і науки, які формують інтелектуальний потенціал, закладають і розвивають риси особистості, необхідні в професійній діяльності, що виводить економіку із сировинного рівня на рівень продукування нових технологій, інновацій та творчих ідей.

Важливу роль у цьому процесі відіграє освіта дорослого населення, яке складає основну робочу силу держави. Під освітою дорослих розуміється весь комплекс процесів формального і неформального навчання, під час якого вдосконалюються чи набуваються нові професійні кваліфікації або застосовуються у нових напрямках для задоволення власних потреб і потреб суспільства [1].

Метою нашої статті є розкриття бачення особливостей навчання дорослого населення у ПТНЗ.

Освіта ніколи не складає щось завершене, вона похідна і жива, чого неможливо собі уявити без діяльності, руху, нарощування [2].

Зрозуміло, що навчання дорослого населення – це система не - обов'язкової освіти, освіта за вибором, що у повній мірі є сервісною службою. Хто замовляє ці послуги, налаштовані виключно прагматично, а ті, хто забезпечує цей процес, мають розуміти, що завдання освіти дорослих набагато ширші того, що замовляє людина. Можливості такої освіти значно багатші, якщо мова йде про перетворення «природної» людини у «культурну» [3].

Система освіти взагалі і система навчання дорослих має спиратися на надійну основу з педагогічних принципів, закономірностей, котрі, в свою чергу, породжують повноцінні педагогічні технології. Сказати, що такого сьогодні не існує, не можна. Але й говорити, що нинішній рівень теоретичного і технологічного осмислення проблеми освіти дорослих нас повністю влаштовує – також неправильно. Нині успішно функціонують курси у ПТНЗ, ВПУ, центрах професійно-технічної освіти, навчально-виробничих центрах тощо, де підвищують свою кваліфікацію фахівці різних профілів, забезпечуючи вирішення проблеми. Нами досліджено, що навчання дорослого населення може здійснюватися нині за такою схемою: (рис. 1).

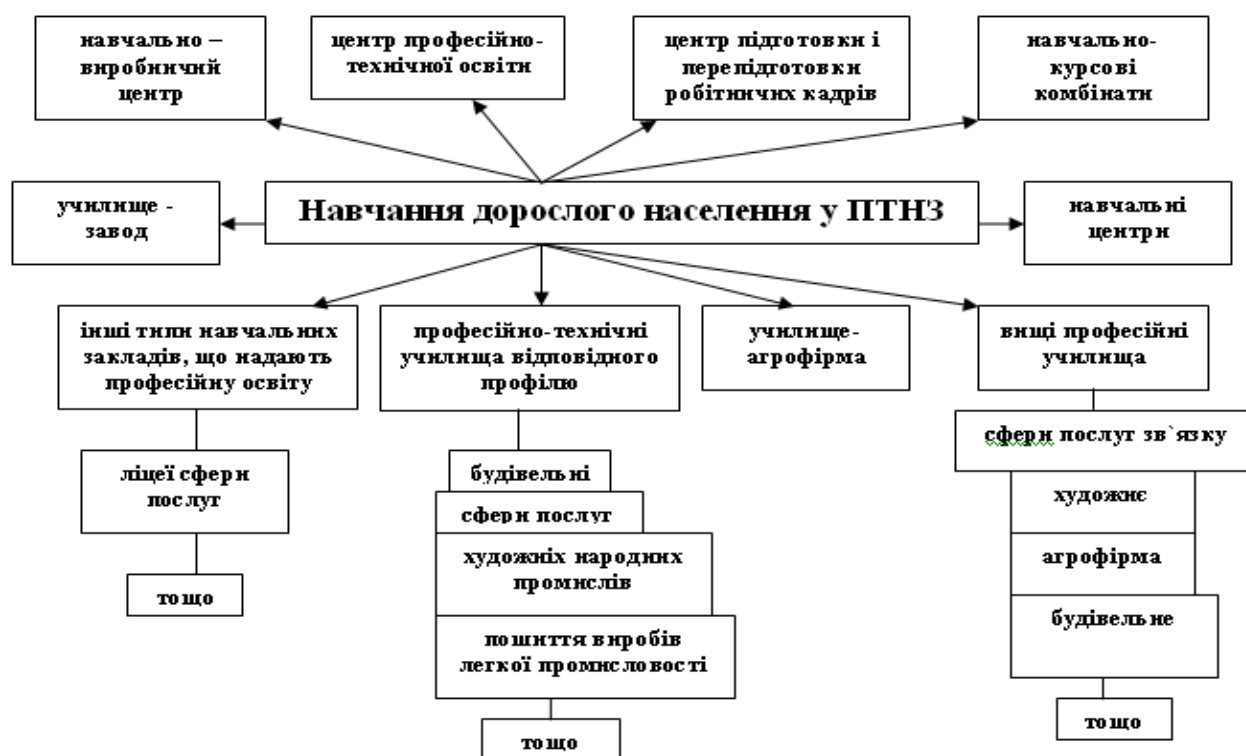


Рис. 1. Система здійснення навчання дорослого населення у ПТНЗ (за типами навчальних закладів)

Зі схеми видно багатоаспектність навчальних закладів, котрі можуть здійснювати навчання дорослого населення. При цьому необхідно відзначити, що в більшості навчальних закладів освітня діяльність може бути спрямована не тільки на одержання професії, а й на підвищення професійної кваліфікації, її перепідготовки в тому числі.

Звертаючись до навчання дорослого населення не можна не сказати, що педагогічної науки нині виокремилась нова галузь – *андрагогіка* – яка займається дослідженням навчання дорослих. Завданням цієї науки є опрацювання змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання дорослих, використання для цієї мети оптимальних інтервалів між періодами інтенсивного навчання, функціонування професійних курсів залежно від характеру виробництва. Становлення андрагогіки як самостійної науки відбулося у 1950-1970-х роках ХХ століття і пов'язане з іменами американців М. Ноузла і Р. Сміта, англійця П. Джарвіса, німця Ф. Пьогтелера, голландця Т. Тен Хаве, поляка Л. Тураса та ін. [4]. Виходячи з цього, можемо говорити про те, що взаємодія між суб'єктами навчального процесу має виходити не із «об'єкт-суб'єктних», а із «суб'єкт-суб'єктних» відносин. Дорослість, самостійність, суб'єктність передбачають саме таку взаємодію. Таким чином, можемо стверджувати, що однією із особливостей навчання дорослого населення є саме «суб'єкт-суб'єктні відносини». Саме ця модель відносин почала проникати у педагогічні системи ПТНЗ, що зменшує протиріччя, невідповідність між педагогікою і андрагогікою.

Перенесені традиційні освітні педагогічні моделі породжували такі протиріччя:

- не враховувались потреби стану дорослих, які навчаються, їхні інтереси, наміри, проблеми;
- повідомлення інформації не актуалізувалось до стану самовизначення дорослого на дії, взаємодії, продуктивну діяльність;
- навчальна діяльність орієнтувала учасників навчального процесу на репродуктивний зміст, розвиваючи пам'ять а не інтелект;
- засоби роботи з аудиторією не містили технологій, що на практиці давали суб'єктивність, толерантність, демократичність, духовність.

У результаті цього, більше стала проявлятися ситуація, коли з дорослим суб'єктом навчання працюють спеціальні викладачі, які спілкуються з аудиторією однієї вікової категорії. Тим викладачам, які працюють з різними віковими категоріями учасників навчального процесу, необхідно формувати в собі здібність переключатися з одного професійного підходу на інший. Думається, що викладачі, які працюють з дорослим населенням, можна було б називати *викладачами-андрагогами*. Тому, на нашу думку, раціонально розглянути відмінності або особливості навчання дорослих саме з цієї точки зору.

Іншою особливістю навчання дорослого населення у ПТНЗ є - **запит на навчання**. Для дорослого суб'єкта навчання питання примушення навчатися позбавлено будь-якого сенсу тому, що ініціатором навчання є він сам. Дорослий суб'єкт навчання на основі чітко сформованих планів і кар'єрних устремлінь проявляє активність і розуміння того, що саме це йому необхідно з нових знань і навичок. Відповідно до цієї особливості дорослих у викладача-андрагога з'являється можливість застосовувати більш ефективні методи навчання, оскільки сприйняття і мислення зовсім по-іншому дозволяють засвоювати новий матеріал.

Третьою особливістю можна вважати **врахування зниженого сприймання інформації**. Не є секретом те, що дитина швидше схоплює нову інформацію ніж доросла людина. Тому викладач у професійній діяльності має використовувати такі технології навчання, щоб «вижати» максимум можливостей з такого матеріалу, котрим є мізки дорослого учня. Для цього методологія викладача стає однією з головних складових професії [4].

У сучасній соціально-економічній ситуації проблема освіти дорослого населення набула особливої актуальності в зв'язку з двома обставинами. По-перше, динаміка кон'юктури ринку диктує необхідність неперервного навчання і перекваліфікації будь-якого фахівця впродовж всієї кар'єри. По-друге, демографічний спад, котрий зачепив систему базової професійної освіти призведе до того, що конкурентоспроможними виявляться навчальні заклади, які суміщали освіту молоді і дорослих. Підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації дорослих є компонентом системи додаткової професійної освіти і виконує, як мінімум, три соціальні

функції: компенсаторну, адаптивну і випереджаючу (підготовка до зміни професії або спеціальності). І тут у процесі організації навчання є певні особливості.

Четверта особливість - **психологічний чинник статусу дорослого учня**. Працюючи із суб'єктом навчання шкільного віку, викладач не тільки навчає його, а й виховує. Що стосується дорослого учня, то з'являється менторський тон, звичка споглядати на всіх з висоти, повчати навіть тоді, коли немає в цьому необхідності. У випадку навчання дорослих викладач є найманим робітником. Його матеріальний стан залежить від задоволення суб'єктів навчання його діяльністю. Саме тут вони мають стати рівними партнерами у взаємодії. Для них процес навчання – це ділові партнерські відносини, за яких викладач не завжди займає провідну позицію. Питання вибору ведучого і відомого у процесі навчання, як правило, вирішується співвідношенням психологічної сили, вагомості авторитету і професійного капіталу кожного.

Навчання паралельно з роботою є п'ятою особливістю навчання дорослого населення. Якщо для дитини навчання є основним видом діяльності, то для дорослого суб'єкта навчання це не завжди так. Адже він може навчатися, суміщаючи навчання з працею. Внаслідок чого виникають певні труднощі і знижується сприймання інформації. Складності з організацією навчання, змушують викладача-андрагога застосовувати різні способи та форми побудови навчального процесу, підлаштовуватись під далеко не оптимальні для нього умови. Дорослі учні вимушують решту учасників навчального процесу прилаштовуватися до їхніх вимог.

Шоста особливість - це **не тільки навчатись, а й перенавчатись**. На відміну від школярів, суб'єкти навчання серед дорослого населення мають сформовану особистість, яку вже раніше чомусь навчили і в якій сформувались певні звички у житті та роботі. Тому в процесі навчання дорослих викладачі стикаються з протидією стереотипів мислення і поведінки, а тому викладач-андрагог має вирішувати нові пагінці і, разом з тим, знищувати негативні якості, що заважають. Але це необхідно робити тонко, професійно. А це вимагає від андрагога високого інтелекту, знань психології, особливої коректності у взаємодії з дорослим суб'єктом навчання [4].

Навчальний заклад, реалізуючи програми навчання дорослих, стикається з організаційними труднощами, пов'язаними з неоднорідністю контингенту, який навчається. Аудиторія дорослих є групою людей, котрі різко відрізняються один від іншого за вихідними даними знань, професійного досвіду, установками тощо. Практично кожному з них необхідний «особистий маршрут», що дозволить оптимізувати термін навчання і зусилля учасників педагогічного процесу. Таке можливе на основі діагностичних процедур, що в системі освіти дорослих має бути «наскрізною»: від вияву професійних потреб особистості, її наявного рівня знань і вмінь до діагностики психологічних особливостей, які визначають вибір найбільш ефективних методик навчання.

Ці особливості дорослих суб'єктів навчання визначають необхідність навчального процесу як сумісної діяльності викладача-андрагога і учня-дорослого на всіх етапах навчання: від постановки цілей, відбору змісту освіти, планування, реалізації до оцінки і корекції результатів. І тут важливою є технологія співробітництва (відмова від критики дорослих-учнів, забезпечення свободи думок, створення психологічного комфорту, відсутність мір покарання тощо).

Особливостями навчання дорослого населення є також *життєвий досвід і практична спрямованість* навчання, що визначаються педагогічною технологією - *тренінгом*. Тренінг як одна із форм навчання дозволяє особливо добре враховувати особливості дорослих суб'єктів навчання. Дорослий має право самостійного вибору, необхідно йому навчатися або ні. Більше того, він має право бути не згідним з методами, що застосовуються на заняттях, якщо вони розбігаються з його життєвим досвідом. Такі знання він не візьме на озброєння. В дорослих свої вимоги до навчання й їх обов'язково необхідно враховувати. Тренінг саме та форма навчання, що заснована на особливостях сприйняття дорослих людей.

Сьома особливість звучить так - **життєвий досвід**. Процес навчання дорослих не буде плідним, якщо він обмежений лише лекцією, яку читає викладач. Дорослим учням необхідно надати можливість вести діалог з викладачем й іншими учасниками навчального процесу,

щоб пов'язати нову інформацію з їхнім власним досвідом. Дорослому учню не можна сказати: «...що він виконав завдання не так, а треба зробити так». Він не сприйме нову інформацію до того часу, поки сам не перевірить її на практиці і не порівняє із власним досвідом. Це є тренінг як одна із форм навчання дорослого населення. У тренінгу все навчання будується на основі життєвого досвіду людини, від нього відштовхуються, його аналізують і збагачують, він є джерелом матеріалу навчання.

Восьма і остання особливість - це **практична спрямованість**. Мабуть немає людини яка не визнає, що навчання протягом всього життя це корисна і необхідна умова. Дорослий суб'єкт навчання задається питанням: «Як я зможу долучити одержанні знання до практичної діяльності?» Отже, дорослий учасник навчального процесу шукає практичну спрямованість того чи іншого навчання. Засвоєння нової інформації буде проходити більш активно, якщо вона буде мати універсальну застосованість, наприклад, не тільки у взаємодії безпосередньо на робочому місці, а й у спілкуванні в сім'ї. Навчаючись будь-яким методам, вони будуть діяти тоді, коли побачать позитивний результат і, що їх навчання є корисним.

На відміну від педагогічної технології (орієнтація на набуття знань про запас, знаючи, що більшість з них якщо і знадобляться у житті, але набагато пізніше) андрагогічна модель навчання дорослого населення керується тим, що в ній суб'єкт навчання активно і реально бере участь в *організації* процесу навчання. Тому андрагогічна модель навчання дорослого населення заснована на таких семи посиланнях:

1. Дорослому суб'єкту навчання належить провідна роль у процесі навчання.
2. Дорослий суб'єкт навчання прагне до самореалізації, самостійності, самокерування й усвідомлює себе здібним до цього.
3. Дорослий суб'єкт навчання володіє життєвим досвідом (побутовим, соціальним, професійним), який може бути використано в якості джерелом навчання, як його самого, так і його колег.
4. Дорослий суб'єкт навчання навчається для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети.
5. Дорослий суб'єкт навчання розраховує на негайне застосування одержаних під час навчання знань, умінь, навичок і якостей.
6. Навчальна діяльність дорослого суб'єкта навчання у значній мірі детермінується часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними чинниками, що обмежують або сприяють процесу навчання.
7. Процес навчання дорослого суб'єкта навчання організовано у вигляді спільної діяльності учасників навчального процесу на всіх етапах: планування, реалізації, оцінювання і, в деякій мірі, корекції.

Отже, можемо зробити **висновок**. Виходячи з цих посилань і особливостей навчання дорослого населення згаданих вище, основні андрагогічні принципи навчання формулюються таким чином:

- **пріоритет самостійного навчання** (цей вид діяльності є основним у навчанні дорослого суб'єкта навчання, проте не як самостійної роботи, а організаційне здійснення процесу навчання);
- **принцип спільної діяльності** (передбачається спільна діяльність всіх учасників навчального процесу, її оцінювання і корекція);
- **опора на життєвий досвід** (життєвий досвід використовується (власний і колег) в як один із джерел навчання);
- **індивідуалізація навчання** (дорослий суб'єкт навчання створює індивідуальну програму навчання, орієнтовану на конкретні освітні потреби, цілі, з урахуванням його досвіду, рівня підготовки, психофізіологічних, когнітивних особливостей);
- **системність навчання** (дотримання відповідності меті, змісту, формам, методам, засобам навчання і оцінювання їх результатів);
- **контекстність навчання** (термін О. Вербицького. Переслідуються життєво важливі для дорослого суб'єкта навчання цілі, орієнтовані на виконання ним соціальних ролей або удосконалення особистості, а з іншої сторони, – будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності);

- **актуалізація результатів навчання** (передбачає беззаперечне застосування набутих знань на практиці);
- **розвиток освітніх потреб** (оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу; процес навчання будується з метою формування у дорослого суб'єкта навчання нові освітні потреби, що здійснюються після навчання);
- **принцип свідомості навчання** (свідоме осмислення всіх параметрів процесу навчання і своїх дій з організації навчального процесу).

Таким чином, сутнісна відмінність освітніх моделей андрагогіки в тому, що попереджаються і вирішуються протиріччя. В освітньому процесі не тільки засвоюється інформація, а й відбувається процес оволодіння методом, що розвиває здібності до розв'язання власних проблем. Зв'язок андрагогіки з педагогікою, психологією, філософією, соціологією та іншими гуманітарними науками нині є очевидним.

Література:

1. Дистервег Ф.А.В. Руководство для немецких учителей. –М., 1913. –С.269-270.
2. Змеёв С.И. Образование взрослых и процессы глобализации в сфере образования //Новые знания. – 2005. –Июнь.– С.6-8.
3. Змеёв С.И. Технология обучения взрослых. –М.: Изд. центр ACADEMIA, 2002. – 128с.
3. Заславская О. Образование взрослых: состояние, проблемы, перспективы// Новые знания. – 2004. –№1. – С.8-10.
4. Сергей Гладышев. Андрагогика – это вам не педагогика. [http://www/ megapoliss.ru/2/7/001. html](http://www/megapoliss.ru/2/7/001.html).
5. Наталія Балабанові. Суспільство знань та інновацій: шлях до майбутнього України. – К.:Арістей, 2005. –с.103.

The author of the article uncovers peculiarities of adults education in profile vocational institutions based on technologies of cooperation, psychological features, life experience, practical, orientation and other qualities.

РОЗДІЛ 4

РОБОТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-II РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*Ю.В. Бадюк
м. Київ, Україна*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ТЕХНІКУМАХ І КОЛЕДЖАХ

Метою сучасної професійної освіти в цілому і професійної підготовки високоосвічених кадрів, зокрема, є забезпечення зайнятості випускників, необхідність захистити від безробіття високоякісною кваліфікованою підготовкою, якомога вище підняти рівень їхньої конкурентоспроможності [21, с. 10]. Що нині вважається однією з найважливіших передумов здатності фахівця вийти спроможним на ринок праці і завоювати там своє місце.

Дослідження в цій галузі переконливо свідчать, що такого рівня досягають лише ті студенти, які швидко адаптуються до умов професійної освіти з початку навчання, відвідують предметні гуртки, беруть активну участь і перемагають в олімпіадах і конкурсах, мають внутрішню потребу визначати й реалізовувати реально поставлені завдання навчання. Однак, такі студенти поки що становлять незначний відсоток від загальної кількості студентів технікумів і коледжів.

Оновлення засобів сучасного виробництва з метою досягнення рівня якості міжнародних стандартів вимагають від фахівця достатньо ґрунтовних знань фундаментальних наук, а також умінь оволодіння комп'ютерною технікою, що нині стало об'єктивною потребою науково-технічного прогресу. Це означає те, що в умовах сучасної ринкової конкуренції значно зріс попит на фахівців із високою професійною підготовкою європейського рівня [2, с. 355].

Практика засвідчує, що психологічний підхід до навчання диференціюється в залежності від вимог спеціальності і має загальнозначимі чинники для будь-якого профілю. Одним із прикладів такого навчання є професійно грамотне і своєчасно прийняте рішення. Це вміння необхідне фахівцю будь-якої спеціальності. Він покликаний не лише вміло використовувати набуті знання, вміння і навички (ЗУН), а й інтегрувати їх у процесі прийняття рішення в умовах професійної діяльності.

Одним із шляхів розв'язання цього завдання є активізація процесу навчання, що означає професійно-спрямовану діяльність викладача, котра спрямована на розробку і використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які суттєво сприяють підвищенню інтересу, активності та творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок, застосування їх на практиці [12, с. 18].

Основною проблемою в розв'язанні актуальних завдань підвищення ефективності та професійної якості навчального процесу є органічний взаємозв'язок між удосконаленням рівня підготовки фахівців і процесом формування особистості студентів. Педагоги вважають, що особистість студента може формуватися лише за умови включення його в активну самостійну і навчальну діяльність, адекватну змісту та меті навчально-виховного процесу ВНЗ.

Проблема активізації пізнавальної діяльності особистості в процесі навчання має давню історію, що започаткована Сократом і Демокрітом, а згодом була уточнена Я.А. Коменським у XVII сторіччі, І.Г. Песталоцці, А. Дістервегом та іншими науковцями на початку XIX-XX століть.

Традиційна концепція педагогіки з питань активізації діяльності особистості започаткована евристичним діалогом Сократа, червоною ниткою проходить через гуманістичні вчення Я.А. Коменського («вчити всіх усьому»), вона демонструє приклад справжніх педагогів, ідеальних наставників у навчанні (І.Г. Песталоцці, А. Дістервег та ін.),

включаючи сучасних дослідників [6, с. 18].

У реалізації цілей проблемного і розвивального навчання лежать активні методи. В науковій літературі проблемі активних методів навчання (АМН) присвячено значну кількість досліджень у галузі психології і педагогіки.

Психологічні основи для розробки цілісної концепції розвивального навчання були закладені ще в 30-х роках ХХ століття у роботах Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, О.М. Леонтьєва та ін., хоча систематичні основи АМН стали широко розроблятися лише в другій половині 60-х і на початку 70-х років ХХ століття в дослідженнях психологів і педагогів із проблемного навчання. Важливу роль у становленні і розвитку АМН відіграли роботи М.М. Бірштейн, В.Н. Буркова, А.О. Вербицького, С.Р. Гідрович, В.М. Єфімова, Р.Ф. Жукова, В.Ф. Комарова, В.І. Рибальського, І.М. Сироєжіна, А.М. Смолкіна, Т.П. Тимофєєвського, Б.Н. Хрістенко та ін.

Мета статті – розкрити психолого-педагогічні аспекти активізації навчального процесу в технікумах і коледжах, роль дидактичних ігор у цьому процесі.

Виклад основного матеріалу. Системно було розроблено два основних напрями *розвивального* навчання: це теорії В.В. Давидова і Л.В. Занкова. В системі Л.В. Занкова було закладено принципи здійснення навчання на високому рівні труднощі, швидкому темпі проходження навчального матеріалу, підвищення теоретичних знань. Дана система навчання має розвивати мислення, емоційну сферу учнів (студентів), навчити розуміти і виділяти загальний сенс, основний зміст того, що читається, проте ця система спричинила збільшення обсягу навчального матеріалу й ускладнила його теоретичний рівень. Це призвело до перевантаження навчання і негативно позначилося на якості й успішності учнів (студентів). Акцент на оволодінні теоретичними знаннями в процесі навчання негативно позначився на виробленні практичних умінь і навичок. У зв'язку з цим не всі із запропонованих Л.В. Занковим принципів розвивального навчання затвердилися в педагогічній науці [10, с. 34].

Система *розвивального* навчання В.В. Давидова спрямована на пізнання, пізнавальну діяльність учнів (студентів). Якщо в традиційній системі навчання спрямоване від часткового, конкретного, поодинокого до загального, абстрактного, цілого, то в системі навчання В.В. Давидова, навпаки, від загального до часткового, від абстрактного до конкретного; знання засвоюються шляхом аналізу умов їхнього проходження. Учні (студенти) навчаються виявляти в навчальному матеріалі основний, істотний, загальний зв'язок, що визначає зміст і структуру об'єкту даних знань, ці зв'язки вони відтворюють в особливих предметних, графічних або літерних моделях, які дозволяють вивчити властивості навчального матеріалу в чистому вигляді; учні (студенти) навчаються переходити від виконання дій у розумовому плані до виконання їх у зовнішньому плані і навпаки. Дана система одержала всебічне застосування і впровадження в практиці навчання [10].

М.О. Данилов і В.П. Єсіпов у своїй роботі «Дидактика» сформулювали деякі правила активізації процесу навчання, що відображають принципи організації *проблемного* навчання: вести учнів (студентів) до узагальнення, а не давати їм готових визначень, понять; епізодично знайомити учнів (студентів) із методами науки; розвивати самостійність їхньої думки за допомогою творчих завдань. У цих напрямках була добре виражена мета викладання, проте не вказані процес навчання, засоби і шляхи досягнення мети. Далі, в 1965 році М.М. Скаткін, аналізуючи дослідження щодо активізації процесу навчання, акцентував увагу на практиці педагогів новаторів, і говорить про початок свого дослідження як нового напрямку в дидактиці [19].

Теорія *проблемного* навчання розроблялася польськими дидактами В. Оконем, Ч. Купісевичем, які розглядали її у вигляді методу, проте як систему [19].

Як видно з вищесказаного, проблемне і розвивальне навчання включають елементи одне іншого. Застосування в практиці навчання цих видів призвело до виникнення методів, що одержали назву активних. В основі їх лежить діалогічна взаємодія викладача і студентів.

Свій внесок у розвиток АМН зробили О.М. Матюшкін, Т.В. Кудрявцев, М.І. Махмутов, І.Я. Лернер, М.М. Левіна та ін. Однак, дані дослідження з активних методів проводилися, передусім, на матеріалі шкільного навчання, що утруднило впровадження АМН у ВНЗ, оскільки була потрібна певна адаптація теорії АМН до дидактичного процесу ВНЗ. У зв'язку з цим

проводилася дискусія у періодичних виданнях, зокрема, журналом «Вісник вищої школи», проводилися спеціальні дослідження, що розкривають специфіку проблемного навчання у ВНЗ. О.М. Матюшкін у своїх роботах обґрунтував необхідність використання активних методів у всіх видах навчальної роботи студентів, увів поняття діалогічного проблемного навчання як такою, що якнайповніше передає суть процесів спільної діяльності викладача і студентів, їхню взаємну активність у межах «суб'єкт – суб'єктних» – стосунків [17].

Серед вихідних положень теорії АМН виділимо концепцію «предметного змісту діяльності», розроблену академіком О.М. Леонтьєвим. У ній, пізнання є діяльністю, спрямованою на засвоєння предметного світу. Отже, воно є предметною діяльністю. Вступаючи в контакт із предметами зовнішнього світу, людина пізнає їх і збагачується практичним досвідом як пізнання світу (навчання і самонавчання), так і впливаючи на нього.

Обґрунтування психологічного принципу єдності свідомості і діяльності знаходимо у фундаментальних працях знамих психологів Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Н.Ф. Талізінної та ін. [3; 4; 14; 24; 25; 26].

Так, С.Л. Рубінштейн, визначаючи взаємозв'язок свідомості й діяльності, писав: «Специфічна особливість людської діяльності полягає в тому, що це усвідомлена і спрямована діяльність. У ній і через неї людина втілює свою мету, об'єктивізуючи свої задуми та ідеї, які можуть перетворитися у дійсність. Однак водночас об'єктивний зміст предметів, над яким вона працює, і суспільного життя, у котре вона включена своєю діяльністю, входить визначеним початком у психіку індивіда. Значення діяльності в попередньому етапі полягає в тому, що в ній і через неї встановлюється двоякий зв'язок між людиною та світом, завдяки чому побут виступає як реальна єдність і взаємопроникнення суб'єкта та об'єкта [23, с. 536].

Діяльність, на думку Л.М. Зюбіна, – основна умова і головна сфера формування та проявлення особистості [11, с. 11].

Процес діяльності людини складається із пов'язаних між собою дій і починається з визначення мети на основі суспільно визначених потреб і мотивів. Під цю модель має бути запропоновано складання плану, продумано систему унаочнення та логіку подальших дій [8, с. 56].

Діяльність студентів технікумів і коледжів професійно спрямована; вона є формою вияву їхньої пізнавальної і соціальної активності, показником спрямованості до життєвого самовизначення і самоутворення. Її особливості чітко проявляються вже на перших етапах занять.

Якщо мотивація запрограмована викладачем у кожній темі курсу, а також підкріплена прикладами і завданнями з реальної практики, то факти і явища можуть відображатися свідомістю, що можливо за умови її усвідомлення. А це об'єктивно вважається продуктом творчого мислення, внаслідок якого відкривається щось нове творче та невідоме [15, с. 67].

Водночас із предметною підготовкою майбутніх фахівців, враховуючи специфіку та особливості викладання фундаментальних дисциплін, досягається основна мета навчання – розвиток у студентів професійного творчого мислення. В процесі розв'язання завдань, пов'язаних із активізацією навчального процесу, рекомендується детально розглядати особливості виявлення чинників інтелектуальної та професійної діяльності, враховуючи специфіку їхньої спеціалізації.

У професійній психології проблеми мислення, що безпосередньо «вплетені» в модель практичного перетворення світу, яка забезпечує регуляцію трудової діяльності людини в різних сферах її реалізації, знайомі вченими визначається як практичне мислення [9, с. 46], з чим доцільно погодитись, хоча тут є чимало дискусійних питань.

Творча розробка проблеми практичного мислення належить до найважливіших здобутків знамих психологів С.Л. Рубінштейна і Б.М. Теплова [22, с. 26]. Вважаємо, що ці науковці зуміли дещо усунути розрив між теоретичним і практичним мисленням, сформулювали принцип «єдиного інтелекту», котрий здатний визначити загальну стратегію конкретних досліджень. Адже різниця між теоретичним і практичним мисленням, як правило, пов'язується із різними завданнями, що розв'язуються студентами ВНЗ I-II рівнів акредитації під час теоретичної (взагалі пізнавальної) і практичної діяльності [27, с. 115].

Функція, котра регулює практичне мислення, зумовлює і таку важливу його

властивість, як конкретність у ситуативних обставинах. Ця характеристика може служити основою для визначення загального і часткового в практичному мисленні [18, с. 145].

Автоматизація і комп'ютеризація в сучасних умовах реформування усіх ланок освіти в Україні висуває підвищені вимоги до інтелекту майбутнього фахівця.

Проблема структурування якостей, що формують професійне мислення фахівця певного профілю, нині активно досліджується. С.Л. Рубінштейн підкреслював, що «специфічні особливості різних видів мислення обумовлені в різних людей перш за все специфікою завдань, які їм необхідно розв'язати; вони також пов'язані з індивідуальними особливостями, котрі в них складаються у зв'язку з характером їхньої діяльності» [22, с. 26].

З перших днів навчання у технікумах і коледжах студенти здебільшого виявляють інтерес до спеціальних дисциплін, а значно менше – до загально-технічних і загальноосвітніх, про що свідчать матеріали нашого констатувального експерименту.

Успішне накопичення студентами знань залежить від змісту завдань і методів їхнього розв'язання. Якщо на наступному етапі студенти розв'язують завдання, які не належать до розряду професійно значущих, то на контрольно-заключному етапі може бути сформований фахівець із низьким рівнем професійних знань, умінь і навичок, схильний до рефлексування.

Як правило, певна частина загальнонаукової і загальноосвітньої інформації представлена в циклі фундаментальних дисциплін, а зміст професійної інформації має коригуватись педагогом з урахуванням специфіки конкретного профілю та спеціальності. Реалізація міжпредметних зв'язків у змісті навчання покликана змінювати організацію та методи навчання, стимулювати інтерес до знань, оскільки наочно демонструє їхню практичну значимість і необхідність. Організований процес пізнання із застосуванням міжпредметних зв'язків природно стає осередком постійного професійного інтересу [16, с. 56].

Види та форми взаємозв'язаного вивчення предметів у цілому мають реалізовуватись у формі певної системної мети. Підвищення ефективності навчання залежить від умінь викладача обрати необхідну мету. Якщо системою метою передбачено формування професійного мислення, то матеріал, що вивчається, має бути професійно значущим.

В умовах взаємозв'язку загальної освіти і професійного навчання, навчання студентів дисциплінам різних циклів (загальноосвітнього, загальнотехнічного та спеціального) полягає в оволодінні їхніми основними ідеями і навичками застосування відповідних теоретичних знань у виробничих ситуаціях. Як свідчить практика, формування в студентів пізнавального інтересу як важливого компонента професійної спрямованості найбільш успішно проходить за таких умов організації навчально-виховного процесу, які сприяють розвитку їхнього професійного мислення (практичного, оперативного, управлінського) у різних ситуаціях, що постійно змінюються.

Серед умов, котрі сприяють розвитку професійного інтересу у вивченні технічних і загальноосвітніх дисциплін, необхідно виділити перш за все застосування методів навчання, за допомогою яких формуються пізнавальні мотиви: інтерес до знань, змісту, процесу навчання взагалі з метою оволодіння обраною професією [20, с. 18].

Навчання, що розвиває, за визначенням І.Я. Якиманської, характеризується тим, що студент починає оволодівати навчальною діяльністю [28, с. 14]. Розвивальним називається навчання, за якого форми, методи, прийоми, засоби навчання спрямовані не тільки на засвоєння знань, умінь і навичок, а й на інтенсивний всебічний розвиток особистості студента, опанування ним способів здобуття знань, розвитку його творчої активності [22, с. 334].

Аналіз праць Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Л.В. Занкова, В.В. Давидова та ін. дає можливість констатувати, що розвиток – це кількісно-якісна зміна структури особистості, зв'язків між її компонентами, в процесі якого особистість піднімається на більш високий щабель розуміння оточуючого світу, самої себе, регулювання своєї діяльності [5; 7; 13; 22]. Знаючи суть і зміст кожного з них, можна спрямовано керувати навчально-пізнавальною діяльністю студентів, формувати в них необхідну систему знань і вмінь, спрямовано виховувати внутрішню потребу й інтерес до знань, змісту, процесу навчання і праці, вносити конкретний вклад у розвиток практичного мислення.

Висновки. АМН за умілого застосування дозволяють розв'язувати одночасно три навчально-організаційні завдання:

- 1) підпорядкувати процес навчання керуючій дії викладача;
- 2) забезпечити активну участь у навчальній роботі як підготовлених студентів, так і не підготовлених;
- 3) встановити безперервний контроль за процесом засвоєння навчального матеріалу.

Отже, виходячи з вищесказаного, наголосимо, що вже на початку ХХ століття багато науковців-педагогів і психологів бачили необхідність у розробці нових методів навчання для активізації навчальної діяльності студентів. Дана проблема залишається актуальною і нині. В реалізації цілей проблемного і розвивального навчання лежать активні методи, які допомагають вести студентів до узагальнення, розвивати самостійність їхньої думки, навчити виділяти головне в навчальному матеріалі, розвивати мову і багато чого іншого. Як показує практика, використання активних методів у технікумах і коледжах є необхідною умовою для підготовки висококваліфікованих фахівців і приводить до позитивних результатів: вони дозволяють формувати знання, вміння і навички студентів шляхом залучення їх до активної навчально-пізнавальної діяльності, навчальна інформація переходить в особистісні знання студентів.

Література:

1. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: АТНРСФСР, 1959. – 347 с.
2. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. – М., 1970. – С.37.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч.: В 6-ти томах. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
4. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. – М., 1968. – 238 с.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
6. Деркач А.А., Щербак С.Ф. Педагогическая эвристика. – М.: Педагогика, 1991. – 219 с.
7. Долженко О.В., Шатуновский В.Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе. – М.: Высшая школа, 1990. – 92 с.
8. Дяченко М.М., Кандыбович А.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск.: Изд-во БГУ, 1976. – 172 с.
9. Завалишина Д.Н. Психологический анализ оперативного мышления. – М.: Наука, 1985. – 218 с.
10. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000.
11. Зюбин Л.М. Психология воспитания – М.: Высшая школа, 1991. – 94 с.
12. Коротяев Б.И. Учение – процес творческий. – М.: Просвещение, 1989. – С.18.
13. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 3-е изд. – М., 1972. – С. 300, 505, 506.
14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977. – С. 20, 197.
15. Лук А.Н. Мышление и творчество. – М., 1976. – С.67.
16. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения. – М., 1984. – 81 с.
17. Матюшкин А.М. Активные проблемы психологии высшей школы. – М., 1977.
18. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М., 1977. – С.14.
19. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М., 1975.
20. Парубок О.М. Ділові ігри в підготовці фахівців протипожежного захисту // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Збірник наукових праць (Випуск 2, частина 1). – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця». – 2002. – С.487-489.
21. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение. – М.: Профиздат, 1991. – 192 с.
22. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М., 1958. – С.26.
23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – С.536, 346, 63.
24. Смолкин А.М. Методы активного обучения: Науч.-метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 176 с.
25. Талызина Н.В. Управление процессом усвоения знаний. – Изд-во МГУ, 1975. – 348 с.
26. Ткаченко В.А. Методичні основи побудови ділової гри в професійній освіті // Зб. статей. – Севастополь-Тернопіль, 1997. – С. 5.
27. Хруцкий Е.А. Организация проведения деловых игр. – М.: Высшая школа, 1991. – 320 с.
28. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М., 1979. – С. 14-27.

The psychological and pedagogical aspects of activation of educational process technical schools and colleges in the article are exposed and the role of didactics games in the process is shown.

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СИСТЕМИ САМООСВІТИ ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми. В умовах переходу школи на 12-річне навчання та впровадження в шкільну освіту особистісноорієнтованого навчання особливої уваги набувають проблеми вдосконалення професійної діяльності вчителя, зокрема, вчителя математики. Сучасне суспільство ставить нові вимоги до педагога та наголошує на необхідності професійного самовдосконалення вчителів.

Дана проблема є актуальною як для молодого вчителя, так і для досвідчених вчителів, оскільки нині виникла потреба в педагогах з відносно новими професійними якостями в порівнянні з попередніми.

Молодий вчитель після навчання у ВНЗ проходить певний період становлення і розвитку, зустрічається з проблемами, що викликані певною невідповідністю одержаних знань з теорії та методики навчання математики у ВНЗ із сучасними вимогами педагогічної діяльності. Потрібен певний час для становлення молодого вчителя. В сучасній педагогіці виділяють три основних етапи становлення та розвитку професійних якостей молодого вчителя:

- етап адаптації до професійної діяльності дозволяє порівняти одержані у ВНЗ знання та вміння з конкретними умовами роботи та вимогами;
- етап становлення професійної самосвідомості характеризується накопиченням досвіду та самоосвітою, самореалізацією молодого вчителя;
- етап творчого самовираження пов'язаний з опануванням нового змісту освіти, нових форм і методів роботи, нових педагогічних технологій.

Проте розвивати свій професіоналізм в контексті нинішніх вимог повинні не лише молоді вчителі, а й досвідчені. Через впровадження нової системи освіти вчителям потрібно вдосконалювати технології викладання математики, прагнучи підвищення ефективності та йдучи в ногу з часом.

Мета даної статті охарактеризувати розвиток ідеї самоосвіти вчителя в психолого-педагогічних дослідженнях, зокрема розглянути актуальність проблеми самоосвіти вчителя в ретроспективі та обґрунтувати актуальність її на сучасному етапі становлення освіти в Україні.

Для вирішення поставленого завдання є різні методи: участь у методоб'єднаннях, семінарах; спостереження за навчально-виховним процесом; методична робота в школі; вивчення досвіду передових учителів математики; читання фахової літератури; участь у курсах підвищення кваліфікації. Проблема розвитку професіоналізму вчителя досліджувалась Б. Дяченко, В. Вітюк, Г. Сухобською, Ю. Кулюткіним та ін.

Проте навіть систематична участь у курсах, семінарах, методоб'єднаннях не розв'язує складної проблеми розвитку професійно-особистісних якостей вчителя. Система організованої семінарської та методичної роботи не може повністю врахувати індивідуальні потреби кожного вчителя. Отже, виникає потреба в самоосвіті вчителів, котра стає головною формою розвитку професіоналізму вчителя і запорукою його успішної практичної діяльності, а отже одержанню знань і вмінь учнями з того чи іншого предмету, зокрема математики. В умовах сучасного наукового, технічного, соціального прогресу рівень самовдосконалення вчителя визначає його інтелектуальне обличчя, його роль в колективі. Проблема самоосвіти вчителя не нова. Ще педагоги минулого визнавали значимість самоосвіти (А. Дистерверг, П. Каптерев, М. Корф, К. Ушинський). Внаслідок багатогранності даної проблеми розглядалися різні її аспекти. Праці О. Кочетова, П. Пшибильського, Я. Турбовського присвячені обґрунтуванню суті, структури, змісту самоосвіти. Над психологічними основами проблеми працювали О. Половникова, Г. Сухобська, А. Усова. Дуже багато уваги приділялося у фаховій літературі питанню вдосконалення професійних якостей вчителя наприкінці XIX на початку XX століття. Видатні педагоги (Я. Гетьманчук, М. Демков, К. Ільницький, С. Миропольський, М. Рум'янцев, К. Ушинський та ін.), ототожнювали вдосконалення якостей учителя з питаннями професійного самовдосконалення та

професійної самоосвіти. В цей час кореспонденти прогресивних на той час журналів публікували програми професійної самоосвіти для вчителів. У дану програму, як писав М. Рум'янцев, повинні увійти питання, що стосуються учня, вчителя і школи. На першому місці, звичайно, повинен бути учень. Педагогами М. Демковим, С. Миропольським, К. Ільницьким виділені найважливіші методи самоосвіти. До них вони віднесли читання книг, педагогічні бесіди, спостереження за дітьми. М. Демков радив учителям вивчати філософію, зокрема, праці Сократа, Платона, Аристотеля, Спінози, Канта та ін.

В 20-х роках самоосвіта вчителя була запропонована як основний шлях підвищення кваліфікації, оскільки неможливо було охопити всіх вчителів курсами перепідготовки. Були створені спеціальні програми для самоосвіти вчителів шкіл. Метою цих програм було приведення знань вчителя у відповідну систему.

Наприкінці 40-х років починає розвиватися система курсів підвищення кваліфікації вчителів, що дозволяє поєднати їх з самостійною роботою. В ці роки М. Скаткін намагається теоретично виділити принципи самоосвіти.

Починаючи з кінця 50-х років, у пресі піднімаються питання, пов'язані зі змістом освіти та з організацією самостійної роботи педагогів. П. Сімаков виділяє низку питань щодо підвищення кваліфікації вчителів:

- підвищення теоретичного рівня;
- збагачення та поглиблення знань з спеціальності;
- знайомство з досягненнями науки, техніки;
- поглиблення професійної підготовки в галузі педагогіки та психології.

Зросла актуальність проблеми самоосвіти вчителів у 60-их роках після того, як з'явилася програма «Освіта дорослих», спочатку як її частина, а потім виокремилася в окрему галузь. У цей час Міністерством освіти і науки видано методичний лист, що стосується організації самоосвіти вчителів з описом питань самоосвіти та її організації в школах. У даному листі було вказано на необхідність написання вчителями планів самоосвіти та рекомендовано основні його розділи (суспільно-політична самоосвіта, предметна самоосвіта, методична самоосвіта, загальнокультурна самоосвіта); описано заходи адміністрації щодо перевірки цих планів. Разом з цим методичним листом було видано низку посібників з рекомендаціями до планування та організації самоосвітньої роботи вчителів шкіл та досвід самоосвіти вчителів окремих шкіл.

Питання самоосвіти молодих вчителів у 1980-1990-их роках досліджували М. Заборщикова, В. Шпак, К. Кальницька, П. Пшебельський, М. Поташник, М. Корнієнко, В. Козієва ін. Розглядалися як філософські, так і психолого-педагогічні аспекти самоосвіти.

В. Козієв на основі психологічних досліджень виділяє найбільш важливі професійні якості вчителя та звертає увагу на методи їх формування, зокрема, в процесі самоосвіти. С. Єлканов розглядає професійне самовиховання вчителя, його закономірності, структуру, мотивацію. Разом з цим, висвітлено індивідуальні психофізичні особливості особистості вчителя в процесі самовиховання, приклади програм та планів самовиховання, що значно полегшить планування самоосвіти вчителів. М. Корнієнко проаналізував тенденції розвитку та шляхи вдосконалення процесу самоосвіти молодого лектора, уточнив поняття «самоосвіта». Крім того, в його працях відображено методичні рекомендації по самоосвіті. В. Шпак досліджувала проблему самоосвіти студентів педагогічних вузів. М. Заборщикова у дисертаційному дослідженні розглянула проблему самоосвіти молодого вчителя та співставляла її з вдосконаленням його професійної діяльності. К. Кальницька у дисертаційному дослідженні на здобуття кандидата психологічних наук досліджувала проблему мотивації розвитку професійних якостей вчителя.

Не втратила актуальності проблема самоосвіти і на початку XXI століття. Навпаки, вона привертає ще більше уваги внаслідок проведених реформ сучасної освіти. Так, О. Малихін розглядає формування потреби у професійній самоосвіті у майбутніх вчителів, І. Грабовець – самоосвіту, як інтегруючу детермінанту самореалізації молодих фахівців, В. Буряк розглядає умови та засоби самоосвіти студентів. Вчителі Саксаганського природничо-наукового ліцею (м. Кривий Ріг) розробили програму шляху самовдосконалення вчителя, котра умовно включає чотири етапи.

– Перший етап – підготовчий. Його головними завданнями є усвідомлення вчителем головних тенденцій сучасної педагогіки, систем роботи вчителів-новаторів, концепції діяльності навчального закладу, де працює вчитель.

– Другий етап можна умовно назвати формуючим. Він полягає у розробці системи та обґрунтуванні її важливості.

– Третій етап – діагностично-прогнозуєчий. Його основна функція – критичний аналіз сформованої системи.

– Четвертий етап – проектувальний. Основний його зміст – складання вчителем програми подальшої системи самовдосконалення.

Ми провели анкетування вчителів математики і фізики на курсах підвищення кваліфікації вчителів на базі інституту післядипломної освіти вчителів. Нас цікавили ставлення вчителів до самоосвіти, обізнаність їх з формами самоосвітньої діяльності, види планування самоосвіти, найбільш поширені засоби самоосвіти, що реально використовуються вчителями математики.

Вчителі шкіл за вимогою адміністрації складають плани самоосвіти, за якими працюють протягом навчального року (це стверджує 80% опитаних). Але 30% опитаних вважають це непотрібним. Решта опитаних бачать необхідність в організації самоосвіти, хоча поняття самоосвіти кожний розуміє по-своєму. Поширеними формами самоосвіти вчителі назвали читання фахових видань, спостереження, вивчення досвіду вчителів-новаторів. Разом з тим, вчителі вважають, що складання планів тільки шкодить нормальній практичній діяльності. Крім того, допомогою виявилися лише зразки минулорічних планів досвідчених вчителів та періодичні видання. Як бачимо, планування самоосвіти учителів зводиться до переписування планів з року в рік з внесенням, в кращому випадку, деяких змін.

Все це відбувається (про це стверджує 50% опитаних) через те, що нині немає чіткої системи самоосвіти вчителів-предметників, зокрема вчителів математики. Є лише рекомендації та приклади з організації самоосвіти вчителів, датовані 1970-тими роками. Але з того часу система освіти не одноразово пережила реформи і в сучасних умовах розвитку шкільної освіти всі ті матеріали є вже неактуальними, і навіть застарілими.

Висновки. Отже є проблема організації самоосвітньої діяльності вчителів математики. Визначення умов та мотивації самоосвіти для молодих учителів та вчителів з певним досвідом роботи; розроблення певної чіткої системи самоосвіти вчителів математики в сучасних умовах розвитку школи – питання, що потребують наукового дослідження. Розробка методичного забезпечення для організації самоосвіти вчителя, спрямованого на свідоме вдосконалення професійної компетентності – практична мета такого дослідження. До завдань дослідження в першу чергу, відносимо: вивчення і аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури; аналіз стану організації самоосвіти вчителів математики в школах на основі анкетування вчителів та бесід з ними; вивчення впливу самоосвітньої діяльності на розвиток професійно-особистісних якостей вчителів математики.

Література:

1. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
2. История педагогики. Пособие для пед. ин-тов /под ред. Константинова И.А. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
3. Остапчук О. На шляху самовдосконалення і педагогічної творчості // Рідна школа. – 1997. – №2. – с. 62-63.
4. Організація самоосвіти вчителів. Методичний лист. К.: Рад. школа, 1969. – 75 с.
5. Пшибильский П.Г. Содержание и методика самообразования педагогов-воспитателей: Сборник научных трудов/ АПН СССР, НИИ общ. Образ. взрослых. – М.: АПН СССР, 1984. – 80 с.

This article is about development of the teacher's self-education in psychological and pedagogical researches. Also it is proved its urgency at the present stage of formation in Ukraine.

СИСТЕМА ПІДГОТОВКА КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНСТИТУТІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Актуальність теми зумовлена кардинальними змінами в усіх галузях життя суспільства. Держава переходить до моделі інноваційного розвитку. Суспільство впливає на оновлення змісту та інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ). Постає проблема підготовки керівників ЗНЗ до її здійснення. Вказані обставини зумовили необхідність теоретично обґрунтувати систему підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності в інституті післядипломної педагогічної освіти (ІППО).

Ми виходимо з концептуальних положень про те, що система підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності в ІППО має бути специфічною, але органічною частиною післядипломної педагогічної освіти України на засадах андрагогіки.

Проблема формування системи підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності в умовах реформування освіти полягає в тому, що слід подолати протиріччя між вимогами суспільства до рівнів професійної підготовки керівників ЗНЗ, якості освіти навчального закладу, яку мають забезпечити, і сучасними економічними можливостями держави, недостатньою навчально-матеріальною базою, що відстає від світових стандартів і кращого досвіду в цьому напрямку [4, с. 6].

Головною педагогічною проблемою підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності є необхідність надати знання з педагогічної інноватики, освітнього менеджменту інновацій та вміння щодо впровадження їх в управлінську діяльність. Розв'язання цієї проблеми ускладнюється недостатньою науково-теоретичною розробкою питань з підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності і, як наслідок, незначними застосуванням інноваційних педагогічних технологій під час підготовки керівників ЗНЗ в ІППО [2, с. 18-20].

Формування системи підготовки керівників ЗНЗ потребує надання ним знань та вмінь за умов високого інтересу керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності, а й озброєння їх інноваційними технологіями управління, навчання й виховання, розрахованими на майбутнє, що зумовлено суспільним розвитком та стрімкими змінами інформаційних технологічних процесів.

Виходячи з цього, наріжною проблемою підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності є створення системи підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності в ІППО.

Підготовка керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності в ІППО будується як специфічна організаційно-педагогічна система і, відповідно до головних ознак педагогічних систем і має такі складові: концептуальну, змістову, технологічну, рефлексивну, прогностичну. До складових системи підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності також входять: нормативно-правове забезпечення навчання, науково-методичний супровід проблемно-тематичних курсів та визначений обґрунтований час його здійснення.

Складові системи підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності визначають сучасні підходи та принципи, зміст діяльності ІППО щодо навчання керівників ЗНЗ, різноманітні форми і методи, науково-методичне забезпечення системи їхньої підготовки, надання методичних рекомендацій з підвищення рівнів підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності.

Концептуальна складова розкриває мету, завдання, наукові підходи та принципи підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності, формує запит і вибір профілю керівниками ЗНЗ щодо підготовки їх до інноваційної управлінської діяльності, забезпечує мету їх підготовки. Метою підготовки є поглибити, розширити та оновити загальнонаукові та спеціальні знання і вміння соціально-гуманітарної підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності з сучасної філософії освіти, нормативно-

правових аспектів інноваційної діяльності керівників ЗНЗ, теоретичних засад педагогічної інноватики, професійної компетентності керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності. Завданням якої є підвищення рівнів підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності. Неабияку роль відіграють у цих випадках створення педагогічних умов підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності.

Змістова складова системи ґрунтується на модернізованих навчальних планах і програмах підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності. Навчальними планами визначаються навчальні модулі та спецкурси, котрі забезпечують теоретико-методологічні знання щодо здійснення інноваційної управлінської діяльності керівниками ЗНЗ, знання і вміння якої спрямовані на практичне впровадження управлінських інновацій.

Технологічна складова системи підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності визначає структуру підготовки керівників ЗНЗ; забезпечує їх науково-обґрунтованими засобами, методами, прийомами підготовки до інноваційної управлінської діяльності які складають її специфіку. Ця складова підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності може бути визначена як перетворююча тому, що її призначення, на основі професійної діяльності директора школи та відповідних напрямів інноваційної діяльності керівників ЗНЗ, здійснювати практичне досягнення мети.

Рефлексивна складова системи містить методичні рекомендації щодо здійснення інноваційної управлінської діяльності керівників ЗНЗ. Беручи до уваги спеціальну підготовку керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності потрібно також здійснити заходи: організаційно-методичні (координація діяльності ЗНЗ, Р(М)МК (районних (міських) методичних кабінетів), ІППО, наукових установ; забезпечення зв'язків з громадськістю та ЗМІ щодо презентації керівників ЗНЗ, які здійснюють інноваційну управлінську діяльність); науково-методичні (науково-практичні семінари з інноваційної управлінської діяльності, регіональні педагогічні конференції з проблем педагогічної інноватики й менеджменту освітніх інновацій, розробку навчально-методичного комплексу підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності). Результатом інноваційної управлінської діяльності керівників ЗНЗ є атестація ЗНЗ та підготовка керівників ЗНЗ до власної атестації в майбутньому.

Прогностична складова містить спеціальні розробки на перспективу, що мають на меті підвищення та уникнення негативного впливу результативності інноваційної управлінської діяльності керівників ЗНЗ.

Система підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності є за структурою цілісною системою взаємопов'язаних між собою підструктур: концептуальної, змістової, технологічної і прогностично-рефлексивної, прогностичної, які мають конкретну ціль, завдання, умови і визначаються знаннями, вміннями, що розкривають сутність інноваційної управлінської діяльності та забезпечують позитивну мотивацію щодо їх реалізації на практиці. Підготовка керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності здійснюється продуктивною спільною творчою діяльністю, цілі якої залежать від специфіки, характеру, ступеню реалізуємих управлінських інновацій, які ґрунтуються на засадах андрагогіки, акмеології, креативності і визначають зміст і технологію підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності [3, с. 40-44].

Зміст підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності в Вінницькому обласному інституті післядипломної освіти педагогічних працівників визначає:

- концепція підготовки керівників ЗНЗ до професійної управлінської діяльності, в тому числі до інноваційної;
- програма, навчальний і навчально-тематичний плани підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ, у яких є навчальний модуль, або спецкурс з підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності;
- навчально-методичний комплекс з підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності;
- моніторинг якості підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності в ІППО.

Теоретичне обґрунтування системи підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності надало можливість врахувати вимоги щодо її технології в системі післядипломної педагогічної освіти, а саме: наближення навчання керівників ЗНЗ до реального життя та створення педагогічних умов керівникам ЗНЗ для підготовки їх до інноваційної управлінської діяльності.

У контексті дослідження стану підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності педагогічні умови з їх підготовки до неї у ППО сприяють її результативності. Визначення педагогічних умов результативності інноваційної управлінської діяльності керівників ЗНЗ ґрунтуються на теоретичному обґрунтуванні дослідження та результатах констатувального експерименту. Узагальнемо ці положення.

По-перше, підготовка керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності враховує: посилення впливу глобалізованого світу, економічних чинників розвитку суспільства, інноваційних процесів, тенденцій гуманізації та демократизації освіти. Це є основою визначення змісту підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності. Знання та вміння, яких вони набувають, спрямовуються на те, щоб випередити суспільні та освітні зміни і забезпечити готовність керівників ЗНЗ до їхньої підготовки з інноваційної управлінської діяльності.

По-друге, результативність інноваційної управлінської діяльності керівників ЗНЗ визначається компетентністю, інноваційністю, що формуються в післядипломній педагогічній освіті, котра потребує постійного оновлення знань і умінь, випереджувального характеру навчання. Це зумовлює необхідність створення технології підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності, яка б забезпечувала науковість, активність їхнього професійного управлінського зростання.

По-третє, дослідження андрагогічних засад післядипломної педагогічної освіти переконало в тому, що в процесі підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності важливо враховувати їхні особистісні потреби, досвід практичної роботи, створити передумови для вільного вибору змісту та форм розвитку власної інноваційної діяльності, активної та вмотивованої участі в навчанні. Спеціальної підготовки відповідно до цих вимог потребують педагоги, які в системі післядипломної педагогічної освіти працюють з керівниками шкіл. Вони мають на засадах андрагогіки опанувати зміст і структуру та види інноваційної управлінської діяльності керівників ЗНЗ, спрямовані на напрями базового Стандарту професійної діяльності директора школи України [5].

Педагогічні умови створюють концептуальні засади технології підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності, яка забезпечує випереджувальну спрямованість, неперервність, інноваційність, варіативність змісту та форм навчання, спеціальну підготовку андрагогів, інтерактивність та враховує практичний досвід керівників ЗНЗ та ґрунтує зміст її складових [4, с. 211-218].

Випереджувальна спрямованість підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності в ППО відповідає суспільним потребам щодо готовності до управлінської діяльності в умовах інноваційності. У практиці підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності випереджувальна спрямованість забезпечується оновленням навчальних планів курсів підвищення кваліфікації, до яких вносяться теми філософії сучасної освіти, де обґрунтовано зміст освіти, модулі зі стратегічного та інноваційного менеджменту, спецкурси з використання інформаційно-комунікативних технологій управління ЗНЗ.

Неперервність підготовки керівників шкіл до інноваційної управлінської діяльності є втіленням принципу безперервної освіти, освіти впродовж життя, є об'єктивною вимогою сучасності до професійного їх зростання. Особливо ця потреба актуалізується у зв'язку з тим, що переважна більшість з них не отримала спеціальної управлінської підготовки в системі вищої освіти, а вимоги до рівня професійної діяльності на керівній посаді досить високі.

Інноваційність, відповідна педагогічна умова означає створення такої системи підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності, яка б не обмежувала навчання усталеними формами, а забезпечувала послідовність і цілісність етапів розвитку професійності, об'єднаних змістовно та організаційно, з урахуванням постійно змінюваних

потреб слухачів, а також введення нових лекцій, практичних занять, тренінгів тощо з основ педагогічної інноватики та інноваційного освітнього менеджменту.

Варіативність змісту та форм як педагогічна умова підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності реалізує установку на особистісний підхід до керівників шкіл в системі післядипломної освіти, що передбачає самостійний і свідомий вибір мети, цінностей, змісту, способів, термінів навчання. Тому в процесі створення експериментальної системи підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності було розроблено декілька варіантів навчальних планів для різних категорій керівників, які мали різний рівень підготовки за відповідними видами інноваційної управлінської діяльності (табл. 1)

Таблиця 1

Розподіл аудиторних навчальних годин за рівнем підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності

Види навчальних занять	Рівні підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності (у %)		
	Недостатній	Достатній	Високий
Лекційні	17	11	8
Практичні:	83	89	92
- семінарські	3	3	9
- навчальні ігри: дидактичні, ділові	25	25	49
- лабораторні	30	36	17
- тренінгові	25	25	17

Спеціальна підготовка керівників ЗНЗ до власної інноваційної діяльності є педагогічною умовою, що забезпечує особливий статус фахівців, які працюють з досвідченою аудиторією керівників шкіл. Поки що відсутня система їхньої підготовки, проте в практиці роботи інститутів післядипломної педагогічної освіти нагромаджено достатній досвід роботи з аудиторією керівників шкіл. Проте фахівці потребують постійного оновлення теоретичних знань під час стажування або проходження спеціальних курсів у інших вищих навчальних закладах.

Інтерактивність як педагогічна умова підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності зумовлена пошуком нових технологій навчання, які б забезпечували перенос акценту із набуття знань і дій за взірцем на формування професійно компетентної особистості, здатної до взаємодії в інноваційній діяльності. Інтерактивне навчання передбачає партнерську взаємодію викладачів із дорослими учнями, діалог, взаємозбагачення, обмін думками. Таке професійне спілкування дозволяє учаснику інтерактивної взаємодії порівнювати власну діяльність з еталонною або нормативною моделлю та визначити подальші напрями саморозвитку та рефлексії.

Врахування практичного досвіду керівників ЗНЗ, які навчаються, є необхідною педагогічною умовою підготовки керівників ЗНЗ до управлінської інноваційної діяльності. Наявність такого досвіду слід вважати однією з суттєвих відмінностей дорослого учня від дитини. Узагальнення практичного досвіду є традиційним напрямком вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти. Проте ми обстоюємо думку щодо відмінності практичного педагогічного досвіду в цілому від того, що може бути задіяним у процесі навчання керівників шкіл. Власний досвід людини, як життєвий, так і професійний, цілісно відзеркалює оточуючий світ, тому в процесі навчання слід підкреслювати його цінність, допомагати тим, хто навчається, аналізувати різні аспекти практичного досвіду, винаходити типові і унікальні, виявляти протиріччя та невирішені проблеми.

Практичний досвід керівників ЗНЗ постійно збагачується, накопичення нових фактів, уявлень, вражень сприяє прийняттю рішень, розв'язанню складних ситуацій тощо. Отже, навчання керівників ЗНЗ ґрунтується на тому практичному досвіді, який усвідомлюється як його цінність, як джерело і стимул у здобутті нових знань і вмінь.

Важливим є висвітлення практичного досвіду керівників ЗНЗ ІППО у періодичних виданнях, методичній літературі, забезпечення його апробації на освітніх виставках, семінарах, конференціях. Ці матеріали підкреслюють значимість практичного досвіду, сприяють його використанню для професійного розвитку широкого загалу керівників ЗНЗ.

Педагогічні умови підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності забезпечуються основними напрямами інноваційної діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти та їх технологіями.

Технологія підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності включає організацію системи навчання на курсах підвищення кваліфікації, яка враховує: готовність керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності, діагностичні матеріали щодо їх підготовки до інноваційної управлінської діяльності; використання сучасних засобів, методів, прийомів, форм їх навчання.

Підготовка керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності відбувається в системі підвищення кваліфікації в ІППО. І важливим є спрямованість підготовки їх на процес постійного примноження теоретичних знань і вмінь педагогічної інноватики з метою підвищення їх рівня підготовки до інноваційної управлінської діяльності. Тому важливе місце зайняла модернізація структури навчальних планів для всіх категорій слухачів. Навчальний план складається з чотирьох блоків: соціально-гуманітарного, професійного, інноваційного (навчальний модуль або спецкурс), діагностично-аналітичного. У навчальному плані підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності відведено значне місце для ознайомлення з основами педагогічної інноватики й менеджменту освітніх інновацій. Велика увага приділяється сучасним технологіям організації навчання дорослих таким, як: ділова навчальна гра «Навчання дією», дидактичні ігри та навчальні заняття за програмою Intel «Навчання для майбутнього», мережі Інтернет, тренінги з інноваційних проектів тощо.

Слухачі курсів підвищення кваліфікації комплектуються у групи, які диференціюються за рівнем підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності, керівники ЗНЗ беруть участь у таких проблемно-тематичних курсах за їх бажанням та потребою. Диференціюються також зміст навчального плану та вагомість інваріантної складової професійного модуля за визначеними рівнями.

Значну роль у вирішенні окресленої проблеми відіграють ІППО, які створюють педагогічні умови для підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної управлінської діяльності, їх безперервного навчання, самоосвіти, самовдосконалення та саморозвитку в розумному поєднанні інноваційних форм, методів та змісту освіти, інтеграційній єдності курсового й міжкурсівного періодів. Така робота планується на загальнодержавному рівні й на регіональному (обласному) та місцевому (районному, міському рівнях), яка ґрунтується на принципах неперервної освіти, андрагогіки, інноватики, креативної акмеології; компетентнісному, модульному, диференційованому та особистісно-орієнтованому підходах; на найновіших здобутках теорії і практики розвитку системи освіти, зазначених у відповідних нормативно-правових документах. Такі педагогічні умови забезпечують інтереси керівників ЗНЗ у постійному підвищенні кваліфікації та підготовці їх до інноваційної управлінської діяльності.

Література:

1. Базовий Стандарт професійної діяльності директора школи України (Проект).— К.: Шкільний світ, 2003.— 19 с.
2. Даниленко Л.І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора школи: Монографія. 2-е вид.— К.: Логос, 2002.— 140 с.
3. Клокар Н.І. Управління обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти: теорія і практика: Наук.-метод. посібник.— К.: Міленіум, 2004.— 218 с.
4. Маслов В.І. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителя школы.— К., 1990.— 258 с.
5. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: Монографія.— Луганськ: Знання, 2005.— 384 с.

In this article the system of preparing the principals of secondary schools to innovative activity in In-Service Teachers' Training Institutes is presented. This system has such components as: conceptual, contextual technological, reflective and prognostical. This preparation is build as specifically organized pedagogical system and is provided with pedagogical conditions.

ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ «ОСНОВ ІНФОРМАТИКИ ТА ОБЧИСЛЮВАЛЬНОЇ ТЕХНІКИ»

Інформаційна революція і, як наслідок, виникнення інформаційного суспільства та його наступної фази – суспільства, побудованого на знаннях, – починають кардинально змінювати не лише світову і національні економіки, а й життя людей та спосіб влаштування сучасного світу. Тому ця проблема стала однією з головних для більшості міжнародних організацій, наукових освітянських спільнот, ділових кіл і практично всіх освічених людей.

Наприкінці ХХ століття людство усвідомило, що запаси органічних видів палива, життєвоважливих корисних копалин і екологічних ресурсів планети є обмеженими. Тому продовження попередніх тенденцій нестримного індустріального розвитку вже через кілька десятиліть призведе до колапсу. Пошук нової парадигми влаштування світу, що потребує глобалізації знань і наукових досягнень, став передумовою виникнення наступної фази розвитку людства, пов'язаної з появою інформаційного суспільства та його найдосконалішої форми – суспільства, побудованого на знаннях. Їх бурхливий розвиток відбувся протягом останніх двадцяти років з появою глобальних інформаційних мереж, засобів телекомунікації та Internet.

Про важливість інформатики у сучасному суспільстві свідчить той факт, що протягом кількох останніх років було прийнято декілька постанов та законів щодо інформатизації, створено низку організацій, робота яких безпосередньо стосується цього питання. В 1998 році вступив у дію «Закон України «Про національну програму інформатизації» [1], який визначає стратегію розв'язання проблеми забезпечення інформатизаційних потреб та інформаційної підтримки діяльності суспільства. Ця програма базується на «Концепції Національної програми інформатизації» [2], що включає характеристики сучасного стану інформатизації, її стратегічні цілі та основні принципи, очікувані наслідки її реалізації.

Пріоритетними напрямками інформатизації є створення національної інфраструктури інформатизації, інформатизації науки, освіти та культури, нормативно-правове забезпечення і вирішення етичних питань інформатизації.

Важливим аспектом інформатизації суспільства в цілому є інформатизація освіти, скерована на розвиток інтелектуального потенціалу нації, вдосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних методів навчання. Результатами інформації освіти мають бути: розвиток комп'ютерної освіченості людини; розвиток змісту, методів і засобів навчання з метою піднесення їх до рівня світових стандартів; скорочення терміну та підвищення якості навчання і тренування на всіх рівнях підготовки кадрів; інтеграція навчальної, дослідницької та виробничої діяльності, вдосконалення управління освітою.

Інформатизація освіти не може бути реалізована без інформації наукової діяльності, спрямованої на підвищення ефективності наукових досліджень, створення потужної системи науково-технічної діяльності. Повинні бути створені умови для широкої комп'ютеризації та математизації природничих і гуманітарних наук, входження у світову мережу баз даних та знань. Інформатизація вітчизняної науки дасть змогу підвищити її практичну віддачу, прискорити інтеграцію в світову науку.

Нові можливості, котрі несе з собою інформаційна революція, чинять виклик традиційним системам генерування, розповсюдження та передавання знань, тобто перед системами науки й освіти. Потужні бази даних і знань відіграють роль гігантських «сховищ» для нескінчених фактів і базових даних у всіх сферах, людської діяльності, а глобальні комп'ютерні мережі стають потужними інструментами для високошвидкісного доступу до цієї інформації з будь-якого куточку світу.

У зв'язку з цим суттєво зростає роль методологічних, системних, міждисциплінарних знань людини, необхідних для раціонального й осмисленого оперування з різноманітними знаннями і даними з метою вирішення нових, нестандартних проблем. У цій новій парадигмі найголовніше місце відводиться аналітичним здібностям ученого чи педагога, тобто його

спроможності шукати і знаходити необхідну інформацію, точно формулювати проблеми і гіпотези, вбачати в сукупностях даних певні закономірності, знаходити розв'язки складних міждисциплінарних задач.

Ці обставини не тільки створюють нові можливості, а й вносять нові проблеми в методологію та організаційні засади сучасної науки й освіти. Наука стає капіталовкладенням у світовий громадський інтерес. Через дослідження та освіти вчені, будучи учасниками глобального інформаційного процесу, сприяють створенню та розповсюдженню знань.

Перша і, можливо, найбільш значима проблема для системи освіти майбутнього – це інтеграція, створення єдиного інформаційного простору. Ця стратегічна проблема, спрямована на перспективний розвиток систем освіти різних країн світу, котрі усвідомлюють єдність і цілісність світу, взаємозв'язок і взаємозумовленість його складових частин.

Ця глобальна проблема вирішується через педагогічні та інформаційні технології. Згадана проблема прямо пов'язана з пріоритетами у сфері дидактики. Справа в тому, що за умов розгляду перспектив розвитку освіти виявляється недостатнім орієнтуватися на необхідність передавання та засвоєння досвіду, накопиченого людством, як це зазначалося в дидактиці. Важливим є вміння самостійно здобувати знання, вміти працювати з інформацією, аналізувати її, бачити і вирішувати виникаючі у різних сферах проблеми. Іншими словами, завдання, котрі протягом багатьох років ставились науковцями та педагогами різних країн світу, у тому числі й у колишній нашій країні (І.Я. Лернер, М.М. Скаткін, М.І. Махмутов, та ін.) – інтелектуального та морального розвитку особистості набули особливої актуальності. Не просто засвоєння знань, а вміння їх творчо застосовувати для одержання нових знань; розвиток самостійного мислення студента – ось проблема, реалізація якої потребує принципово іншого погляду як на технологію навчання, так і на його теорію.

Мова йде про необхідність розвитку студента. Отже, пріоритет має бути за особистісно орієнтованою педагогікою, особистісно орієнтованими педагогічними технологіями. Такий погляд на систему освіти передбачає зміну парадигми освіти. Раніше в нашій країні здійснювалася у системі освіти парадигма «викладач - підручник – студент», в якій пріоритет був абсолютно очевидний – діяльність викладання. Це не відповідає сучасності, курсу на особистісно орієнтований підхід до освіти, який розробляється у межах гуманістичного напрямку в філософії, психології та педагогіці. На зміну їй повинна прийти нова парадигма освіти: «студент – підручник – викладач», в якій пріоритет має бути за самостійною пізнавальною діяльністю студента. Роль викладача від цього абсолютно не стає менш значимою.

Організація особистісно орієнтованого навчання вимагає високого професіоналізму з боку педагога. Таким чином, стратегічний напрям розвитку освітніх систем у сучасному суспільстві очевидний: інтелектуальний і моральний розвиток людини на основі залучення її в різноманітну самостійну цілеспрямовану діяльність у різних сферах знань.

Активний інтерес до вивчення курсу «Основ інформатики та комп'ютерної техніки», наполегливість і організаційна зібраність виступають передумовами психологічної мобілізації, що спрямована на тимчасову активізацію можливостей особистості й має створювати її оптимальну психологічну орієнтацію на здійснення професійної діяльності.

Найбільш ефективним напрямом підвищення якості будь-якого навчання є створення таких психолого – педагогічних умов, у яких об'єкт навчання спроможний зайняти активну особистісну позицію і здатний повною мірою розкритися не лише як об'єкт навчальної діяльності, а й як суб'єкт, тобто створення суб'єкт – суб'єктивних взаємин. Бути суб'єктом для того, хто навчається, означає його перетворення із пасивної істоти в активну, тобто архітектора власних навчально – пізнавальних дій і зацікавленого учасника їх здійснення. В психології під мотивами розуміються спонукальні причини дій і вчинків людини, під мотивацією – система мотивів, котрі викликають активність людини і визначають її конкретну спрямованість. Отже, мотивація навчальної діяльності складається із сукупності певних мотивів у досягненні в ній успіхів, а пізнавальна мотивація виступає не стільки виявом стійкої особистої якості, скільки відбиттям заданих умов професійної діяльності. Для цього сприятливі умови у дидактичному процесі, передусім, створюють активні методи навчання, проблемність дидактичних заходів і матеріалів, що вивчаються [4].

Формування навичок пізнавальної діяльності студентів забезпечується логіко – психологічною підструктурою загальної структури заняття, що містить створення проблемної ситуації і постановку проблеми, висунення припущень, гіпотез і їх обґрунтування, доведення гіпотез; перевірку правильності розв'язання проблеми; формулювання висновків; застосування знань у незнайомій ситуації. Викладачеві також необхідно здійснювати свою діяльність у відповідності з такою мотиваційною підструктурою заняття: організація та керування увагою студентів; розв'язання значення діяльності; актуалізація мотиваційних станів: спільна із студентами в досягненні мети; підтримка позитивних емоцій і стану впевненості студентів у своїх діях; оцінювання дій, процесу і результатів навчання [5].

Сучасні психологи виділяють такі психологічні проблеми застосування ЕОМ; вплив інформатики, обчислювальної техніки, засобів автоматизації на психіку людини; вплив їх на психологічну науку, що вивчає закони психічного життя; використання наукових психологічних знань у працях з інформатики та обчислювальної техніки [6, с.7].

У пізнавальній діяльності студента особливо яскраво проявляється те, що використання електронно – обчислювальної техніки як знаряддя перетворення розумової діяльності людини, поява нових форм опосередкування, за яких комп'ютер як зброя розумової діяльності змінює цю діяльність [8].

Відзначають, що комп'ютер є таким засобом людської діяльності, застосування якого якісно змінить можливості пізнання, збільшить можливості накопичування та застосування знань кожною людиною. Використання ЕОМ як знаряддя пізнання людини означає появу нових форм мислення, творчої діяльності, психічних процесів людини. Застосування ЕОМ сприяє формуванню таких якостей, як експериментування, гнучкість, структурність. Програма роботи ЕОМ є теорією людського мислення, бо з допомогою машини стало можливим вирішення тих завдань, які раніше були під силу тільки людині. І природно виник чинник впливу на розумову діяльність, враховуючи, який можна зробити висновок, що ЕОМ зміцнює індивід в усіх сферах власної розумової праці.

Формування позитивних мотивів навчання студентів є важливою передумовою їхньої активної навчально-пізнавальної діяльності та вагомим чинником підвищення ефективності навчання. Адже, як зазначає в [10] Г.І. Щукіна, цей початковий компонент часто вирішує успіх кінцевих результатів діяльності. Негативна мотивація або її відсутність може змінити будь-які найцінніші, найвагоміші задуми викладача.

У психолого – педагогічній літературі мотиви визначаються вимогами, котрі ставлять перед студентами суспільство, викладачі, батьки, колектив, ситуація навчання і т.д. Внутрішні мотиви визначаються власними потребами, інтересами та переконаннями студента. При цьому необхідно зазначити, що спочатку мотиви навчальної діяльності формуються під впливом зовнішніх чинників, які пізніше мають замінюватися внутрішніми. Сформованість внутрішніх мотивів виступає необхідною умовою активної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Мотиваційна робота викладача має здійснюватися у двох напрямках: виховному (формування почуття відповідальності та обов'язку, усвідомлення перспективності навчання) і пізнавальному (формування інтересу до навчання) [9]. Потрібно більш детально зупинитися на питанні формування інтересу до навчання, яке, звичайно, необхідно розпочинати з формування інтересу до предмету.

Під час вивчення курсу «Основ інформатики та обчислювальної техніки» на перше місце в структурі мотивації виходять змістовні мотиви, котрі є суттєвою умовою виникнення та підтримання стійкого інтересу до даної дисципліни. На їх формування, перш за все, впливають структура й зміст навчального курсу «Основ інформатики та комп'ютерної техніки», котрі повинні повною мірою відповідати сучасному стану та тенденціям розвитку інформатики як науки.

Зупинятися лише на формуванні змістових мотивів було б помилкою. Адже незаперечним є той факт, що студентів більше цікавлять заняття, на яких уміло організується навчальний процес, під час якого їх залучають до активної пізнавальної діяльності, що приносить успіх, впевненість у реальності та мотиваційної сфери студентів, значною мірою

залежить від організації навчальної діяльності, котра приносить успіх, впевненість у реальності та посильності навчальних досягнень. Успішне формування мотиваційної сфери студентів значною мірою залежить від організації навчальної діяльності, рівня складності запропонованих задач, оперативної та об'єктивної оцінки результатів діяльності студентів. На формування пізнавальних мотивів, які визначають інтерес до самого процесу навчання, впливають методи, прийоми та засоби навчання, ерудиція викладача і т.д. Безперечним лідером щодо створення пізнавальних мотивів у студентів вищої школи нині є нові інформаційні технології навчання (НІТН), котрі яскраво демонструють можливості комп'ютера як нового універсального засобу діяльності та можливості педагогічних програмних засобів як досягнення поставлених навчальних цілей. Під час використання в процесі навчання інформатики НІТН мотиваційна сфера студентів поповнюється новими мотивами, а саме:

- можливість вивчати та закріплювати навчальний матеріал за допомогою засобів НІТН, що дозволяють працювати у власному темпі навчальної діяльності, використовувати за бажанням самого студента різні режими навчання (покроковий, вільний, експертний), самостійно планувати процес навчання з урахуванням пропозицій викладача та власного досвіду (рівня самостійної пізнавальної діяльності, загальних здібностей);
- можливість проведення дослідницької роботи в комп'ютерних лабораторіях;
- можливість брати участь у телекомунікаційних проектах.

Формування мотивів самовдосконалення базується на чинникові успішного виконання поставленої перед студентом навчальної задачі відповідного рівня складності та адекватної оцінки його діяльності. Педагогічно виправдане та методично грамотне використання в навчальному процесі НІТН породжує в студентів бажання вчитися, одержувати задоволення від проби власних сил, успішне виконання завдання та власного просування вперед. На формування даних мотивів впливає також наявність можливості оперативно простежувати динаміку зміни власної успішності протягом вивчення, що може бути зреалізованим через впровадження модульно-рейтингової технології навчання.

Водночас потрібно пам'ятати, що «мотиваційні установки мають тенденцію переключатися на більш успішні види діяльності, а також такі, які відповідають сформованим і тим, що формуються, функціональним можливостям студента» [8]. Це підкріплює вагомість розробки, як якісних програмно – педагогічних засобів, так і дидактичної та методичної підтримки впровадження НІТН у навчальний процес.

Досвід показує, що використання у навчальному процесі НІТН сприяє перебудові мотиваційної основи навчальної діяльності, котра проявляється в утворенні реально діючих, особистісних пізнавальних мотивів у кожного студента. Водночас відзначається розвиток у студентів індивідуального творчого стилю навчальної діяльності, навичок самоконтролю та самокорекції.

Література:

1. Закон України «Про Національну програму інформатизації»
2. Закон України «Про концепцію Національної програми інформатизації»
3. О.В.Костів, В.В.Черняхівський. Інформатизація суспільного життя України: стан і перспективи. Computer World Киев. – 16.06.1999. – №22. – С. 6-7.
4. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 160 с.
5. Батышев С.Я. и др. Профессиональная педагогика. – М.: Профессиональное образование, 1999. – 904 с.
6. Биков В.Ю., Осіпа Р.А. Впровадження інформаційних технологій в навчальний процес школи// Нові технології навчання. – Вип.13. – К.: ІСДО, 1995. – С. 154 - 158.
7. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1985. – 208 с.
8. Коннова М.В. Психологічний аспект комп'ютеризації освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ – Вінниця; ДОВ Вінниця, 2000. – С.180
9. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. –160 с.
10. Клейман Г. М. Школы будущего: компьютер в процессе обучения. –М.: Радио и связь, 1987. – 177 с.
11. Н. Н. Моисеев. Алгоритмы развития. – М.: Наука, 1987. – 304 с.

12. Костюкова Т.А., Шевчук В.М. До питання мотивації навчання у вищій школі// Матеріали міжнародної науково-методичної конференції 10-12 листопада 1999 р. «Сучасні технології навчання у навчальному процесі вищих освітніх закладів». – Рівне, 1999. – 208 с.

13. Розумовський В.Г. ЭВМ, школа и научно - педагогическое обеспечение// Советская педагогика. – 1985. – №9. – С.12-16.

14. Зинченко В.П. Гуманитарные проблемы информатики / Социальные проблемы информатики (материалы «Круглого стола»)// Вопросы философии. – 1986. – №7. – С. 53 - 64.

This article gives information about importance of using the new information technologies of education in educational process that promotes the reformation of motivational base of educational activities.

The growth of student is not only a mastering of knowledge, it is also an ability to creatively use them for getting the new knowledge and independent thinking.

The increase of the role of methodological, systemic and intersubject knowledge is noted for individuality in style of educational activity, self – control and self – correction habits.

УДК 378.662

*О.С. Домінський
м. Вінниця, Україна*

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДЛЯ ВИРОБНИЧОЇ СФЕРИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Існування вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації на теренах України обумовлено і географічно, і історично. Створені викликами промислового та сільськогосподарського виробництва в ХХ столітті, вони і сьогодні успішно забезпечують кадрами соціально-економічний розвиток країни. Але якщо в минулому випускники ВНЗ І-ІІ р. а., як правило, були затребувані як керівники середньої ланки, то в останні десятиріччя сфера їх трудової діяльності на виробництві значно розширилася, включаючи посади висококваліфікованих робітників. Функції підготовки та первинної обробки технічної, технологічної та інших видів інформації для забезпечення інженерно-технічних та управлінських рішень; управління діяльністю первинних ланок виробництва; інженерно-допоміжні та науково-допоміжні роботи; забезпечення роботоздатності складних технічних та технологічних систем і управління ними безумовно залишилися за молодшими спеціалістами. Та досягнення науково-технічного прогресу, радикальні зміни в економіці, реалії життя ставлять перед освітою в цілому і технічною освітою зокрема, нові вимоги, нові завдання. Зростає потреба в кадрах, які поєднують належну фундаментальну підготовку з уміннями та навичками, що спрямовані на забезпечення ремонту, налагодження обладнання, його діагностики та поточної експлуатації, супроводу автоматизованих інформаційних систем та інше. У світі прослідковується тенденція зміни традиційних галузей промисловості на ті, що розвиваються на основі електронних, інформаційних та біотехнологій. В сучасному виробництві скорочується сфера праці, яка вимагає низької кваліфікації працівників, зменшується кількість робітників, що здійснюють безпосередньо операції з виробництва матеріальних цінностей. В Австралії чисельність некваліфікованих та допоміжних робітників скоротилася з 14,5% в 1996 р. до 9,4% в 2001 р. З 1992 року по 2001 рік число зайнятих в обробній промисловості Японії зменшилася на 2850000 осіб. [7, с.90] В США з 1960 по 2000 рік вдвічі зменшилася частина низькокваліфікованих робітників. В той же час кількість робочих місць техніків, механіків та ремонтників з 1984 по 2000 рік зросла на 2,4 млн. [6, с.4]

Світ рухається по шляху економіки, що базується на знаннях. Перед промисловістю стоїть завдання технічної модернізації, створення нових базових напрямів розвитку, підвищення продуктивності праці. Це пред'являє нові вимоги до персоналу, освітнього рівня, кваліфікації та компетентності працівників. Фактично змінюється стратегія кадрової політики, в якій основними принципами трудової діяльності вважається необхідність постійного оновлення знань і освоєння нових професій та спеціальностей. Пріоритетними стають практична підготовка фахівців, досконалість їх умінь та навичок. Фундаменталізація та практикоорієнтованість освіти є відповіддю на виклики глобалізації і одночасно умовою

зростання суспільства. Розширюється використання випускників ВНЗ I-II р. а. на складних робітничих професіях, так як основною професійною функцією робітника стає управління автоматизованими системами. За даними експертів, в перспективі у високотехнологічних галузях частка молодших спеціалістів, які працюватимуть на посадах висококваліфікованих робітників, складатиме більше 30%. Це викликано підвищенням рівня інтелектуалізації праці робітників, ростом їх персональної відповідальності за ефективне використання та технічний стан обладнання.

Зростають вимоги до сучасного виробничника. Затребуваними є:

- уміння адаптуватися до швидкоплинних змін у високотехнологічному виробництві;
- багатофункціональність та висока професійність;
- дисциплінованість, відповідальність, самостійність, компетентність в реалізації і оновленні своїх знань у відповідності до високої динамічності сфер праці;
- екологічна, правова, інформаційна та комунікативна культура;
- підприємництво та творча активність, вміння мислити і діяти в перетворюючому ритмі.

Впродовж багатьох років перед технічними та сільськогосподарськими коледжами та технікумами ставилося завдання паралельно до основної надавати студентам робітничу професію.

Освітня кваліфікаційна характеристика молодшого спеціаліста, в якій визначається місце фахівця в структурі господарства держави і вимоги до його компетентності, гарантує можливість працевлаштування за професією робітника. Так, фахівець за спеціальністю 5.090704 «Конструювання, виробництво та технічне обслуговування радіотехнічних пристроїв» може займати первинні посади радіотехніка, радіомеханіка, радіомайстра та інші. В навчальних планах ВНЗ I-II р. а. є «Практика для отримання робітничої професії», про що вноситься відповідний запис в додаток до диплома. Раніше студенти поверталися з практики з документами, що засвідчують набуття кваліфікації робітника. В даний час в переважній більшості підприємств відсутні ліцензії на право надання працівникам та практикантам робітничої професії із видачею відповідного документа. Одержання ліцензії вимагає подолання величезної кількості бюрократичних перепон та чималих коштів. Так, Маріупольський гігант – металургійний комбінат виклав за такі ліцензії близько 1 млн. гривень. А якщо до цих коштів додати ще десятки кілограмів паперів, які потрібно «створити» для проходження ліцензування, то мало знайдеться бажаючих надавати робітничу професію на виробництві. Незважаючи на забюрократизованість з видачею посвідчень, в переважній більшості технікумів та коледжів студенти отримують додаткову професію шляхом курсової підготовки. У Вінницькому технічному коледжі - це професії водія, електромеханіка з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин та інші. Надання додатково у ВНЗ I-II рівнів акредитації робітничої професії зміцнює соціальний захист молодшої людини, розширює спектр можливого трудовлаштування.

При підготовці молодших спеціалістів та кваліфікованих робітників потрібно враховувати особливості сучасного виробництва:

- різке прискорення науково-технічного прогресу, інформатизація, розвиток наукоємного і високотехнологічного виробництва;
- скорочення сфери праці, яка вимагає низької кваліфікації персоналу;
- зростання потреби в кадрах, що здійснюють технічне і програмне забезпечення обчислювальної техніки і комп'ютерних мереж;
- підвищення ролі технологічної культури, підвищення вимог до дисциплінованості в роботі, соціальної відповідальності;
- підвищення технологічної безпеки виробництва, потенційної безпеки для оточуючого середовища;
- зростання попиту на молодших спеціалістів та високопрофесійних робітників з багатофункціональними вміннями;
- посилення вимог до якості підготовки фахівців, їх конкурентоздатності та адаптивності.

Робота в трудовому колективі вимагає від працівника мотиваційної готовності, емоціональної стійкості, толерантності, вміння управляти своїм психічним станом і т.п. При оцінюванні якості підготовки фахівця акцент зміщується на особистісно-діяльнісний компонент.

Ми не знаємо, радіти чи сумувати з приводу того, що в Україні сьогодні університетів, інститутів та академій більше, ніж в Іспанії, Франції, Великобританії та Польщі разом взятих. Очевидно, все ж сумувати, тому що за прогнозами науковців при збереженні нинішнього стану у 2015 році потреба промисловості у кваліфікованій робочій силі в більшості регіонів задовольнятиметься лише на третину. [2, с. 4] В розрахунку на десять тисяч населення в Україні сьогодні навчається в середньому 100 учнів у ПТНЗ, 108 студентів в технікумах та коледжах і 470 у ВНЗ III-IV рівнів акредитації. В той же час на ринку праці затребувано: 80-85% - робітників, 10-12% - фахівців середньої ланки, 8% - фахівців-інженерів. На сто вакансій в Україні – 9 водіїв тролейбусів, 20 лікарів, 11 електрослюсарів, 33 фрезерувальника і т. д. В той же час на одне вакантне місце 96 бухгалтерів-обліковців, 19 товаровознавців, 18 менеджерів, 11 касирів, 21 повар, 12 бібліотекарів і т. д.

Обскурантизм в підготовці фахівців за межами розуміння. В своєму виступі на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України в 2007 році С.М. Ніколаєнко назвав одну з причин такого становища: «Як це не дивно, але ПТУ взяли на себе функцію підготовки молодших спеціалістів не тільки для виробничих галузей, а й готують фахівців з економіки, комерції і підприємництва, культури і мистецтва, математики та інформатики, соціальних наук!» [3] Принагідно можна згадати і підготовку цирюльників в університеті та й підготовку тисяч бухгалтерів магістерського рівня, яких з успіхом можна було б готувати для практичної роботи в технікумах за 2-3 роки. От вам і економіка освіти. А хто ж відповідь за гірку долю цих тисяч майбутніх безробітних, яких бездумно штампує наш освітній молох?

На Вінниччині в ПТНЗ та ВНЗ I-II р. а. учнів та студентів навчається майже вдвічі менше, ніж у ВНЗ III-IV р. а. І це в той час, коли за словами Міністра освіти і науки України С.М. Ніколаєнка сьогодні на ринку праці «домінує сектор послуг, де беруть людей зі знаннями, отриманими за 1-2 роки». [1, с.5] Якщо підприємства не простоюють, то їм потрібні не інженери, а кваліфіковані робітники. Деякі експерти вважають, що переважна більшість майбутніх інженерів, яких навчають у ВНЗ III-IV р. а., ніколи не будуть працювати за набутою професією.

В журналі «Вища школа» № 5 за 2005 рік доктор філософських наук з Росії, де ситуація з підготовкою фахівців схожа на нашу, Олексій Руткевич пише, що найкращі з вищих технічних навчальних закладів «готують емігрантів, а інші – людей з дипломом, який можна повісити на стінку і шукати роботи у сфері торгівлі або в лавах нашої бюрократії, що дедалі розширюється». І далі: «Саме словосполучення «вища освіта» стосовно більшості економістів і юристів має вигляд нерозумного жарту». [5, с.106] Хто ж буде будувати житло, вирощувати хліб, ремонтувати електроприлади та транспортні засоби лавинам наших брокерів, менеджерів, «ді-джеїв» і «шоуменів»? Реалії життя вимагають кардинальної зміни освітніх орієнтирів. Досить продукувати невігласів з «вищою» псевдоосвітою – майбутніх мандрівників, блукаючих ринком праці у вічних пошуках роботи за професією. Якщо ми не хочемо, щоб нашу країну заповнили озлоблені маргинали з інших країн, якщо ми не хочемо мати проблеми з мігрантами (згадаймо палаючі гуртожитки в Німеччині та автомобілі у Франції), то налаштовуймо молодь не на професії університету «літаючого» ректора, а на затребувані сьогодні професії творців матеріальних цінностей.

На сферу обслуговування в розвинених країнах Європи та США припадає 70% ВВП. У США за останні півстоліття кількість працівників в даній сфері збільшилася приблизно на 1300%. Хто працює і працюватиме в даній галузі у нас? Відповідь відома: в назві багатьох спеціальностей ВНЗ I-II р. а. ключовими словами є «обслуговування і ремонт», робітничі кадри для сфери обслуговування готують ПТНЗ. Чи почуватиметься психологічно комфортно з гайковертом на авторемонтній станції володар університетського диплома? А якщо і так, то чи доцільно готувати силами докторів наук впродовж п'яти років регулювальника автомобільних коліс?

Не «оптимізувати мережу» ПТНЗ та коледжів і технікумів потрібно, а думати про перепрофілювання деяких псевдоуніверситетів на підготовку кваліфікованих робітників та молодших спеціалістів.

Саме зусиллями цих працівників реалізуються творчі здобутки вчених, інженерів-винахідників.

Література:

1. Ніколаєнко С.М. Підвищення ефективності вищої освіти – визначальний чинник зростання соціально-економічного потенціалу держави // Освіта України. – 2006. – № 13. – С. 1-9.
2. Станіслав Ніколаєнко: Якісна підготовка робітничих кадрів – важлива складова соціально-економічного розвитку України // Освіта України. – 2006. – № 23. – С. 4.
3. Ніколаєнко С.М. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства // Освіта України. – 2007. – № 16-17. – С. 1-20.
4. К.Корсак, Г. Козлакова. Стан і тенденції розвитку інженерно-технологічної освіти у європейських країнах // Вища школа. – 2005. – №5. – С. 79-88.
5. О.Руткевич. Вища освіта «доступна» та / або «платна» // Вища школа. – 2005. – №5. – С. 104-112.
6. П.Ф.Анисимов, А.П. Коломенская, Н.Г. Ярошенко Тенденции развития практикоориентированного образования в контексте международного образовательного пространства // Среднее профессиональное образование. – 2004. – №8. – С. 2-13.
7. Олейникова О.Н. Реформирование профессионального образования за рубежом. – М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2003. – 152 с.

This article is devoted to the problem of training of the specialists of working professions at the technical schools and colleges. The problem of getting jobs by the graduating students is considered in this work.

УДК 377.1: 37.011.33

*Л.А. Марцева
м. Вінниця, Україна*

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У КОЛЕДЖАХ

Постановка проблеми. Освіта складає основу прогресу всього людства. В зв'язку зі змінами багатьох пріоритетів в економіці України виникла низка проблем і протиріч у сучасній системі підготовки висококваліфікованих молодших спеціалістів, без чого неможливе ефективне входження наших виробників до світових ринкових структур. Ситуація в економіці потребує нині неординарних, нових підходів до змісту вищої професійної освіти, нових методів і засобів навчання в коледжах і технікумах. Потрібен керівник середньої ланки на виробництві нового типу – професійно і соціально мобільний, який має глибокі професійні знання з інтегрованих професій, володіє економічними і правовими знаннями, основами наукової організації праці і культури, готовий до роботи в умовах конкуренції. Підготовкою саме такого фахівця опікуються нині ВНЗ I-II рівнів акредитації (коледжі і технікуми).

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування здібностей творчої особистості майбутніх фахівців досліджена у працях В.М. Анфімова, В.О. Моляко, В.В. Рибалки, О.Г. Романовського та ін.

Зміст та методичні рекомендації професійної спрямованості студентів вищих навчальних закладів досліджували С.Я. Батишев, А.П. Беляєва, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, І.А. Зязюн, І.М. Козловська, Н.Г. Ничкало, В.К. Сидоренко.

Способи підвищення ефективності педагогічного процесу у професійних закладах освіти розглядали В.І. Бондар, С.У. Гончаренко, Г.Є. Гребенюк, І.А. Зязюн, В.А. Казакова, О.А. Лігоцький, В.І. Лозова, Н.Г. Ничкало, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєва та ін.

Професійну компетентність педагога вищої школи досліджували Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, О.О. Бодальов, В.І. Жуков, Л.Г. Лаптев, В.О. Сластьонін, К.О. Абдульханов, І.Ф. Ісаєв та ін.

Психолого-соціальні аспекти вищої технічної освіти розглянуті у роботах Г.О. Балла, Г.А. Казлакової, В.К. Маригодова, А.А. Слободянюк та інших дослідників.

Метою цієї статті є характеристика проблеми якості підготовки студентів у навчальних закладах I-II рівнів акредитації (коледжах і технікумах).

Виклад основного матеріалу дослідження. Необхідність техніко-економічних перетворень у країні потребує суттєвого вдосконалення системи підготовки кваліфікованих фахівців. Потреба суспільства в активній, творчій особистості молодшого спеціаліста, здатної до саморозвитку, самовдосконалення в залежності від зміни соціальних умов та характеру праці, визначила напрями пошуку вирішення даної проблеми у вищій професійній освіті молоді. Розв'язання проблеми цієї освітянської галузі, вдосконалення педагогічної парадигми підготовки молодших спеціалістів у ВНЗ I-II рівнів акредитації неможливі без підвищення професіоналізму в педагогічній діяльності викладачів технікумів і коледжів, використання новітніх педагогічних технологій, підвищення педагогічної інтелектуальної культури викладачів, подолання консерватизму в практиці підготовки сучасних молодих фахівців.

Вирішення цих завдань безпосередньо пов'язане з розробкою нового змісту технології засвоєння навчального матеріалу та формування у майбутніх кваліфікованих спеціалістів умінь самостійно здобувати знання і трансформувати їх в умінь та навички творчої праці.

Метою реформування ВНЗ I-II рівнів акредитації має стати створення такої системи підготовки фахівців, котра на основі національних надбань та світового досвіду забезпечує реалізацію сучасної політики і стратегії держави, усунення причин, які уповільнюють її адаптацію до соціально-орієнтованої економіки, посилення соціального партнерства з роботодавцями у сфері формування якісної освіти та конкурентоспроможних фахівців на ринку праці, створення нормативно-правової бази для розвитку системи та задоволення вимог Болонського процесу.

Освіта, котру одержують студенти в українських технікумах та коледжах, відповідає рівню освіти в молодших технічних коледжах Японії, коледжах системи подальшої освіти і політехніки в Англії, спеціальних училищах та школах техніків у Німеччині, секціях старших техніків у Франції, дворічних коледжах США, навчальних закладах середньої професійної освіти в Росії [1, с.4]. За Міжнародною стандартною класифікацією освіти ЮНЕСКО коледжі та технікуми дають практико орієнтовану вищу освіту. Зростанню престижності цих навчальних закладів сприяє порівняно короткий термін навчання, професійна спрямованість підготовки студентів, практико орієнтованість. Саме студенти технікумів і коледжів поєднують фундаментальну підготовку з кваліфікованими вміннями та навичками. Випускників коледжів і технікумів вирізняє вміння застосовувати професійні знання на практиці, оволодіння конкретними навичками, що характеризує їхню практичну цінність як фахівців у відповідності до кваліфікаційної характеристики.

У наукових дослідженнях проблеми до університетської вищої освіти переважає функціонально-цільовий підхід, тобто оцінювання головним чином їх навчальної, розвиваючої та виховної функцій. Сучасний стан професійної освіти вимагає обґрунтування системного підходу, який дозволяє враховувати інноваційні процеси, пошуки резервних можливостей та підвищення якості вищої професійної освіти.

Під час формування молодшого спеціаліста нового типу з нестандартним мисленням, якого вимагає сучасний стан ринкових відносин, важливим є таке:

- необхідність у профільному науково-теоретичному фундаменті, який формується профільною середньою школою;
- потреба в науково-технічному мисленні;
- індивідуально-психічні особливості особистості студента, структури й ступеня розвитку його здібностей, мотивів і ціннісних настанов [3, с. 29].

Важливим, на нашу думку, є професіоналізація програм навчальних предметів, що викладаються у навчальному закладі. Але якщо зміст загально-професійних та спеціальних дисциплін у ВНЗ I-II рівнів акредитації вже професійно спрямований, то загальноосвітні предмети необхідно профілювати з урахуванням обраної професії або спеціальності. В коледжах і технікумах навчальні предмети мають викладатись з обов'язковим урахуванням специфіки обраної професії та вираженої спрямованості на ступеневість в одержанні повної вищої освіти. Це збігається з концептуальним завданням найбільш повного охоплення населення вищою освітою. Однак нині зв'язок природничо-математичних та спеціальних дисциплін недостатній, що знижує інтерес студентів до вивчення природничо-математичних дисциплін і негативно впливає на підготовку молодшого спеціаліста в цілому.

Формування професійної спрямованості у студентів ВНЗ I-II рівнів акредитації – процес двобічний. З одного боку, – це науково обґрунтований вплив на мотиваційну сферу особистості, з іншого, – щоденне формування фахівця в системі навчальної діяльності. Професійна спрямованість, таким чином, є активною складовою й перебудови особистості студента, причому одним із найважливіших принципів управління цим процесом є принцип розвитку позитивного потенціалу особистості [2, с. 123].

На думку дослідників, практична професійна підготовка студентів ВНЗ I-II рівнів акредитації має стати багатоаспектною, а саме:

- соціальною, що сприяє соціалізації студента, забезпечує вміння працювати у соціумі виробництва як рівноправного учасника його соціального розвитку;

- особистісною, що враховує індивідуальні риси майбутніх фахівців, формує особистісні якості студента – активність, здатність слухати співрозмовника, повага до будь-якої праці, готовність до співпраці, взаємодія у процесі розв'язання професійних проблем. Необхідно сформувати у студентів механізм саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, самоконтролю, самооцінки, самоорганізації, самореалізації;

- діяльнісною - формування навичок для виконання всіх видів професійних завдань в залежності від видів діяльності: проектно-конструкторської, організаційно-управлінської, виробничо-технологічної чи науково-дослідної;

- розвиваючою, що розкриває студента як особистість за рахунок інтеграції різноманітних видів практичної діяльності;

- психологічною, що сприяє розвитку психологічної та корпоративної культури, толерантності, емпатії та ін.;

- організаційно-управлінською, яка формує навички організації колективної діяльності;

- екологічною, яка виховує «космічний» світогляд як основу дбайливого ставлення до природи, сучасного усунення можливих шкідливих наслідків виробничої діяльності у навколишньому середовищі [5, с.119].

Реалізація професійної спрямованості навчально-виховного процесу в коледжі здійснюється такими шляхами:

Перелік *навчальних предметів* (середнє число дисциплін, що вивчають студенти однієї спеціальності, - 46) можна розділити на такі блоки:

- навчальні предмети профорієнтаційної направленості;
- загальноосвітні предмети;
- спеціальні предмети.

Практики. У практичній діяльності студентів виділяють:

- навчальну практику;
- технологічну практику;
- переддипломну практику.

Позааудиторна діяльність. Всю діяльність студентів у позаурочний час умовно можна поділити на:

- науково-дослідну роботу та гурткову роботу;
- конференції, конкурси професійної майстерності, олімпіади;
- виховні години, бесіди, зустрічі;
- свята, ігри, КВН;
- екскурсії, походи;
- спортивні секції та змагання.

Нині перед ВНЗ I-II рівнів акредитації гостро постала проблема забезпечення високого рівня кваліфікації фахівців, яких потребує сучасний ринок праці. Тому важливо враховувати чинники, що впливають на підготовку сучасних конкурентоспроможних фахівців, які можна умовно розділити на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх відносять, наприклад, застарілу матеріальну базу коледжів та технікумів, особливості територіального розташування, стан промисловості у регіоні, тобто ті чинники, котрі можуть залишатись незмінними ще

тривалий час. До внутрішніх відносять, наприклад, формування мотивації до професіоналізму, що відповідає можливостям педагогічного колективу.

Сучасному етапові розвитку освіти притаманні протиріччя між соціальною потребою в кваліфікованих, висококомпетентних молодих фахівцях, здатних до продуктивного вирішення професійних завдань, і реально існуючої практики їхньої функціональної підготовки. В зв'язку з цим, актуальності набуває розвиток *ключових компетентностей* студентів коледжу і технікуму, якими вони мають володіти для підготовки до самостійного життя і продовження освіти. Нині в країнах Західної Європи використовують термін «ключові компетентності» для визначення основного завдання виховання та навчання студентів. Бути компетентним – означає вміти мобілізувати наявні знання та досвід, свій настрій та волю для вирішення проблеми у конкретних життєвих умовах. Компетентність не можна звести до знань та навичок у кількісному співвідношенні, конкретному обсязі. Разом з тим, без знань і досвіду діяльності неможливе формування компетентності. Крім того, компетентність прямо пропорційна активному, свідомому ставленню молодої людини до власної освіти. Одним із можливих засобів досягнення компетентностей фахівця є розвиток критичного мислення студента, що допомагає знаходити йому власні пріоритети, підвищувати рівень культури, розвивати здатність самостійно аналізувати виробничу ситуацію.

Сучасне високотехнологічне виробництво пред'являє принципово нові вимоги до формування компетентностей молодших спеціалістів. Щоб задовольнити ці вимоги, необхідно ретельно навчати майбутніх фахівців працювати на новому обладнанні. В той самий час матеріальна база навчальних закладів, методики та навчальні програми не встигають за технологічним розвитком виробництва. В зв'язку з необхідністю посилення практичної підготовки майбутніх фахівців, варто по-новому уточнити функції навчально-виховного процесу, котрий потрібно побудувати таким чином, щоб він став основним засобом цілеспрямованої підготовки до професійної діяльності.

Вирішення такого завдання в сучасних умовах залежить від таких видів пізнавальної діяльності майбутнього фахівця, що формуються змістом практикоорієнтованого навчання:

- усвідомлення студентом необхідності в набутті досвіду професійно-творчої діяльності і надання такому досвіду особистісного змісту як засобу професійної саморегуляції;
- засвоєння спеціальних знань, вмінь та навичок, необхідних для виконання пріоритетних видів професійної діяльності на підприємствах регіону;
- оволодіння сучасними методами та засобами використання інформації за змістом своєї професійної діяльності, впровадження в навчальний процес сучасних навчальних засобів та інформаційних технологій;
- набуття навичок раціонально організувати, оцінити та відкоригувати процес і результат своєї професійної діяльності;
- розвиток здібностей робити висновки з досліджених фактів, орієнтуватись у пошуку розв'язання проблем виробничого характеру;
- засвоєння вміння актуалізувати та мобілізувати свої знання та засоби діяльності для вирішення проблем.

Висновок. Основними чинниками процесу оновлення змісту практичної підготовки є демократизація (право навчального закладу визначати зміст навчання студентів) та диверсифікація (поява різних типів навчальних закладів) професійної освіти. В межах цього необхідно визначити місце і роль молодшого спеціаліста на ринку праці України, створити сучасну нормативно-правову базу функціонування системи підготовки молодших спеціалістів в умовах інтеграції освіти України в європейський освітній простір, привести зміст соціально-гуманітарної, фахової підготовки до вимог інформаційно-технологічного суспільства.

Література:

1. Концептуальні засади реформування вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації (проект). Освіта. Технікуми, коледжі. – 2006. – № 1 (14). – С. 4-6.

2. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: [Монографія] За ред. С.У. Гончаренка. – К.: Вища шк., 1998. – 229 с.
3. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
4. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навч. посібник. – К.: ІЗИН, 1996. – 236 с.
5. Сучков В., Сафин Р., Корчагин Е. Диагностика качества содержания практической подготовки студентов. Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С. 119-125

The problem of quality of students training in the education – HEI I-II level accreditation is considered in this article. In connection with changes of many priorities in ukrainian economy the succession of problem and contradictions appeared in modern system of training of high qualified junior specialists, disordnary new methods of approach to contest of high professional education, new methods and means of education in colleges and technical schools.

УДК 377.147: 373.50

*Л.В. Моторна
м. Вінниця, Україна*

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ПІДГОТОВЦІ МОЛОДШОГО СПЕЦІАЛІСТА ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. Зміни в галузі політики, виробництва, освіти висувають нові вимоги до підготовки професійних кадрів. Особливе місце в підготовці молодшого спеціаліста технічного профілю займають предмети природничого циклу. На нашу думку, особливої уваги в технічних навчальних закладах потребує вивчення хімії, біології та екології. Політехнічні знання майбутнього фахівця формуються на базі законів і понять, перш за все природничих наук. Тому першим кроком у здійсненні політехнічної освіти на шляху до професійної компетентності є навчання студентів застосовувати здобуті знання з природничих дисциплін на практиці та на заняттях профілюючого напрямку. Повну загальну середню освіту в технікумах і коледжах студенти здобувають впродовж першого року навчання. Стислі терміни вивчення загальноосвітніх дисциплін створюють певні труднощі для якісного опанування такими предметами: хімія, біологія та географія.

Окрім того, спостерігається тенденція до зменшення кількості годин, відведених на ці дисципліни в системі технічної освіти. А це означає обмеженість, безсистемність точних математизованих знань про природу у випускників, що неминуче призведе до девальвації освіченості та інтелекту, зниження стандартів культури. Вже масовою стала професійна некомпетентність технічних кадрів і особливо тих, хто приймає відповідальні рішення. Якісно, високопрофесійно підготовлений технічний спеціаліст повинен вміти визначити своє ставлення до важливої підсистеми діяльності, такої, як охорона природного середовища, техніки безпеки на виробництві, основи держави і права.

Аналіз останніх досліджень. Різноманітними аспектами проблеми формування професійної спрямованості у студентів вищих навчальних закладів займалися В.І. Байденко, С.Я. Батишев, М.М. Берулава, А.П. Беляєва, Г.Н. Варковецька, С.У. Гончаренко, Н.А. Грішанова, Р.С. Гуревич, І.О. Зимня, І.А. Зязюн, І.М. Козловська, Н.В. Кузьміна, Н.Г. Ничкало, В.К. Сидоренко, Р.М. Собко, Дж. Равен, Р. Уайт.

В їхніх працях розкриті значення міжпредметних зв'язків на шляху до вдосконалення навчально-виховного процесу в професійних навчальних закладах; визначаються функції взаємозв'язку загальної та професійної освіти.

Зміст і методичні рекомендації з політехнічної підготовки в процесі вивчення природничих дисциплін висвітлювали у своїх працях В.С. Анісімова, Ю.Г. Барабаш, І.І. Барабаш, М.М. Берулава, Е.Т. Бровкіна, Н.М. Туринська, Л.П. Величко, Ю.Г. Вервес, Г.С. Данилова, Н.Ф. Реймерс, А.В. Яблоков.

Метою статті є розкриття методичного аспекту реалізації професійної спрямованості природничих дисциплін у професійному навчанні молодших спеціалістів технічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Нині в системі професійної освіти спостерігається дисбаланс трьох чинників: попиту, потреби і пропозиції, оскільки попередній механізм державного регулювання відносин у цій сфері більше не існує – прийом в навчальні заклади не контролюється державною службою зайнятості і відірваний від її прогнозів ринку праці. Тому перед закладами професійної освіти постала проблема забезпечення високого рівня кваліфікації фахівців на сучасному ринку праці.

Чинники, які впливають на підготовку фахівців з високим рівнем професійної компетентності можна поділити на зовнішні і внутрішні. До зовнішніх відносяться, наприклад, застаріла матеріальна база, особливості територіального розташування, стан промисловості в даному регіоні, тобто чинники, які можуть залишатися незмінними ще значний відрізок часу. До внутрішніх чинників можна віднести, наприклад, формування мотивації до професіоналізму, що відповідає можливостям педагогічного колективу [10, с. 40].

Впровадження у виробництво нових технологій і обладнання модернізує професійну компетенцію спеціаліста, а оскільки недостатньо механізмів, які б дозволили безперервно відслідковувати модернізації в навчальному процесі, порушується послідовність в освіті. Необхідно своєчасно змінювати зміст загальноосвітньої і професійної освіти. При цьому, якщо зміст спеціальних дисциплін уже професійно спрямований, то загальноосвітні предмети необхідно профілювати з урахуванням спеціальності. Важливою вимогою до викладання загальноосвітніх дисциплін у ВНЗ I-II рівнів акредитації, зокрема природничих, була і залишається професійна спрямованість. Однак, нині зв'язок природничих і спеціальних дисциплін недостатній, що знижує інтерес студентів до вивчення природничих наук і негативно впливає на підготовку фахівців технічного профілю в цілому.

Умови життя вимагають фахівців, що опанували не лише професійними знаннями в рамках обраної спеціальності, а й ціннісним і інтелектуальним аспектом знань. Останні передбачають формування власних поглядів на світ і на своє місце в ньому, а також є основою для успішного розв'язання своїх різних життєвих проблем. Тому професійна освіта нині має передбачити вивчення природничих дисциплін у більш розширеному форматі, що розвиває раціонально-логічний тип мислення та виконує низку соціальних функцій [1, с.5].

Науки нині роздроблені на чисельні розділи і спеціалізації, тому гостро стоїть проблема широкого кругозору, що дозволив би охопити світ в цілому, пізнавати його найважливіші зв'язки, знаходити шляхи до розуміння його функціонування. Виникає необхідність створення обстановки взаємозв'язку і взаємопроникнення природничих наук і формування професійної компетентності. Взаємозв'язок загального та професійного навчання досягається в результаті пошукового використання опорних природничо-наукових знань для розкриття різноманітних сторін техніки, технології та професійної праці. Одним із шляхів досягнення такого взаємозв'язку є посилення професійної спрямованості природничих дисциплін [2, с. 4].

Професійна спрямованість природничих дисциплін – це не тільки педагогічна та методична категорія, це принцип навчання і, в свою чергу, ємнісне поняття, що включає оволодіння вміннями і застосування природничих знань і вмінь в повсякденному житті. Це одне із пріоритетних напрямів сучасної базової освіти, за умови якого студент стає активним суб'єктом процесу пізнання. При цьому важливо, щоб реалізація професійної спрямованості природничих дисциплін здійснювалась в єднанні сучасних вимог і методичного досвіду. Для досягнення кращих результатів професійної спрямованості на заняттях з природничих дисциплін ми радимо дотримуватися таких методичних рекомендацій:

— продумувати мету кожної роботи, здійснювати відбір змісту, форм організації навчальної діяльності студентів, планувати результати навчання.

Наприклад, доповнити варіанти календарно-тематичного планування окремими графами, в яких можна відобразити тему заняття, роботи, діяльність викладача, окремі види діяльності студентів;

— підтримувати постійний контакт з викладачами-предметниками, який дозволяє враховувати не тільки загальну підготовку студентів, а й реалізувати міжпредметні зв'язки в навчанні.

Наприклад, спостереження за погодою, рослинним та тваринним світом, за станом повітря, води і ґрунту своєї місцевості, організовані викладачами біології спільно із

викладачами хімії та географії, сприяють кращому розумінню залежності живих організмів від умов навколишнього середовища;

— повідомляти або ставити перед студентами проблему про практичне значення роботи і застосування вмінь і навичок в науці і практиці.

Наприклад, під час виконання практичної роботи з хімії за темою «Силіцій та його застосування» звертаємо увагу студентів радіотехнічного відділення технічного коледжу на практичне використання цього елемента при виготовленні напівпровідників. Під час виконання практичної роботи з біології за темою «Порівняння морфологічних особливостей рослин із різних місць зростання» наголошуємо на тому, що на зростання та розвиток рослин впливає забрудненість даної місцевості. 70% відсотків із забруднюючих речовин припадає на викиди автомобільного транспорту. Тому увагу студентів автомобільного відділення зосереджуємо на необхідності контролю викидів монооксиду карбону та вуглеводнів автомобілями;

— здійснювати підбір обладнання, посібників, літератури має не тільки викладач, а й студенти.

— засвоєння кожної системи природничих знань має здійснюватися в комплексі робіт «навчальні → тренувальні → підсумкові → творчі», які повинні бути взаємозв'язані і поступово ускладнюватися.

— використовувати ігрові елементи, творчі завдання, оригінальні способи фіксації результатів роботи з метою активізації пізнавальної діяльності студентів.

Наприклад, виконуючи практичну роботу з хімії за темою «Застосування природних вуглеводнів» доцільно провести у формі рольової гри між виробниками палива, автомобілістами, які прагнуть, щоб автомобіль був більш швидкісним та вантажопідйомним і конструкторами та екологами, які хочуть, щоб він був більш економним та екологічно чистим;

— використовувати можливості позаурочних форм організації навчання природничих дисциплін. Взаємодія людини з природою в умовах рідного краю і проблеми, які при цьому виникають, визначають об'єкти еколого-краєзнавчої роботи студентів коледжу. До них відносяться: природа – типові і рідкісні види організмів, території, що охороняються, пам'ятники природи, природні ресурси краю; господарство;

– місцеві промислові підприємства, що використовують природні ресурси і впливають на навколишнє середовище, служби впорядкування; населення – особливості екологічної культури місцевого населення; мистецтво – витвори професійного мистецтва, народні промисли, легенди, казки, ігри, танці, пісні місцевого населення з природними сюжетами; історія;

– походження звичаїв і традицій відношення до природи, походження назв населених пунктів і інших географічних об'єктів;

Посилення професійного спрямування як дидактичний принцип орієнтує викладача на використання діяльнісного підходу у вивченні природничих дисциплін. Реалізувати його можливо, якщо придати суттєве значення практичним роботам. Практичні роботи створюють у студентів «фундамент» умінь – основу для формування досвіду діяльності для виконання самостійних робіт творчого характеру, самостійного пошуку нових знань і оволодіння новими вміннями. Важливим засобом у формуванні умінь є здійснення фундаментального зв'язку між процесом засвоєння знань і їх застосуванням для вирішення практичних задач.

Аналіз відповідної методичної літератури та вивчення передового педагогічного досвіду дали можливість визначити таку загальну методичну схему політехнічного навчання студентів у процесі викладання природничих дисциплін:

— розкриття природничо-наукових основ теми, що вивчається;

— показ загального характеру явищ, технологічних процесів, тобто показ їх однотипності;

— довідка про їх застосування у виробничих умовах;

— формування в студентів низки загальнонавчальних умінь та навичок (планування роботи, організація свого робочого місця, проведення розрахунків, самоконтроль, додержання правил технічної безпеки та виробничої санітарії тощо).

Ці вихідні положення допомагають викладачеві в кожному конкретному випадку визначити зміст заняття, орієнтований на формування професійної компетентності.

Під час підготовки і проведення занять з метою реалізації професійного спрямування природничих дисциплін майбутніх спеціалістів технічного профілю викладачеві слід дотримуватися таких вимог:

- визначати мету й завдання заняття з політехнічним спрямуванням;
- використовувати на занятті практичні знання студентів, набуті ними під час роботи в студентській виробничій бригаді, присадибній ділянці;
- розкрити роль природничих наук в розвитку різних галузей народного господарства та сучасних науково-технічних досягнень;
- підбираючи зміст заняття, пов'язувати матеріал теми, що вивчається, з професійним становленням майбутніх спеціалістів. При цьому слід використовувати місцеві матеріали про передові технологічні досягнення підприємств регіону, країни.

Висновки. Результат реалізації професійної спрямованості природничих дисциплін у підготовці молодших спеціалістів технічного профілю – зростання мотивації до вивчення природничих наук, єднання загальної, професійної освіти та професійної практичної діяльності. Професійна спрямованість природничих наук зміцнює цілісність навчально-пізнавальної діяльності студентів, сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу.

Література:

1. Барабаш Ю.Г., Данилова Г.С., Барабаш Ц.І. Політехнічна підготовка і профорієнтація учнів при вивченні біології. – Київ: Рад. шк., 1987. – 126 с.
2. Берулава М.Н. Тория и методика интеграции естественно-научных и профессионально-технических дисциплин в профтехучилищах. – Челябинск, 1986. – 4 с.
3. Буринська Н. М. Формування в учнів системи політехнічних понять при вивченні хімії: Посібник для вчителів. – К.: Рад. школа, 1982. – 192 с.
4. Гончаренко С.У. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти// Пост-методика. – 1994. – №2(6). – С. 2-3.
5. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія / За ред. С.У. Гончаренко. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.
6. Домінський О.С. Практико-орієнтована освіта// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць. – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – С. 197.
7. Ничкало Н.Г. Професійно-технічній освіті – державну підтримку та науково-педагогічне забезпечення // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – Вип. 15. – К.: ІСДО, 1995. – С. 11.
8. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія/ За ред. Сисоєвої С.О. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
9. Кириченко В.І. Курс хімії в системі вищої технічної освіти: методичні проблеми й напрямки їх розв'язання // Педагогіка і психологія. – 1997. – №5. – С. 133 – 138.
10. Уткина О.Н. Профессионализация общеобразовательных дисциплин среднего профессионального образования // Среднее профессиональное образование. – 2006. – №4. – С. 40-43.
11. Яблоков А.В., Реймерс Н.Ф., Иличев В.Д. Биология и современность. Под. ред. Яблокова А.В. – М.: Просвещение, 1990. – 206 с.

The article deals with issues of professional approach to natural science as such that adds up to proficiency of young specialists in technical area. Teaching methods providing professional approach to teaching natural science are defined and analyzed in the above-mentioned article.

РОЗДІЛ 5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

УДК 370:374.7

*О.В. Акімова
м. Вінниця, Україна*

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

На сучасному етапі розвитку вищої школи орієнтація на європейські вимоги щодо підготовки спеціалістів, вимагає пошуків нових підходів до розвитку творчого мислення студентів. Творче мислення, в цьому контексті, розглядається як прерогатива вільної, здатної до саморозвитку особистості, а творчість є засобом «особистісного» існування. Вирішення цього питання надає актуальності дослідженню різних аспектів проблеми розвитку творчого мислення. Одним із важливих напрямів вивчення названої проблеми є дослідження її історичних передумов.

В історії психології дослідження мислення пройшли складний шлях розвитку, вони склалися, в основному, в контексті основних шкіл і напрямків психологічної науки. Як зазначає О. Матюшкін, в дослідженнях психології мислення найбільш яскраво виявилися теоретичні позиції різних психологічних шкіл і психологічних концепцій. Аналізуючи дослідження, виконані за рубежем до середини 20 ст. (К. Дункера, Н. Майєра, Л. Секея, М. Вертгеймера, В. Келера, К. Коффки, Е. Хілгарда, Дж. Гілфорда), в яких експериментально досліджувалася психологічна сутність процесу мислення, особливості мотивації мислення, загальні ідеї факторного аналізу інтелекту, моделювання розумової діяльності, він зробив висновок, що в конкретних експериментальних дослідженнях чітко виявилася специфіка психологічного дослідження творчого мислення [3, с.3-4].

Метою статті є дослідження історичної еволюції проблеми розвитку творчого мислення у відповідності до визначених О. Матюшкіним теоретичних позицій різних психологічних шкіл.

В книзі «Продуктивне мислення» М. Вертгеймер в якості фону для наступного обговорення проблеми творчого мислення, дає характеристику двох основних традиційних психологічних теорій. Вони, на його думку, перевершують всі інші підходи за принциповістю і повнотою, з якими в них розглядаються операції і встановлюються основні поняття, стандарти, критерії, закони і правила.

1. Традиційна логіка досить винахідливо винайшла головне в проблематиці мислення. А саме, мислення цікавиться істиною. Істинність або хибність – це якості висловлювань, суджень, і тільки їх. Щоб судження було коректним, важливо правильно поводитися з його змістом і об'ємом. На основі суджень робляться висновки.

2. Друга велика теорія мислення, яку визначив М. Вергеймер, заснована на класичній теорії асоціанізму. Мислення – це ланцюжок ідей (або в більш сучасних термінах – зв'язок стимулів і реакцій або елементів поведінки). Спосіб трактування мислення зрозумілий: ми повинні вивчати закони, які керують послідовністю ідей (або в сучасних термінах – елементів поведінки). Обидва підходи, на думку автора, стикаються з великими труднощами при поясненні усвідомлених продуктивних процесів мислення [1,31-35].

В історії експериментальної психології О. Матюшкін виділяє три головні підходи до дослідження мислення як творчого процесу: в Вюрцбургській школі психологів – на основі інтерпретації скритих значень (наприклад, афоризмів); в класичному біхевіоризмі – як

переборення перешкод і стереотипів «минулого» досвіду; і ,насамкінець, в гештальтпсихології – перш за все М. Вертгеймером, у визначені психології мислення як «продуктивного», творчого процесу «відкриття» принципу визначення площі паралелограму і створення теорії відносності [2, с.7].

Головна ідея досліджень вюрцбургських психологів полягала в тому, щоб довести неможливість зведення процесу мислення до закономірностей роботи пам'яті. Матеріалом для експерименту слугували афоризми, кожний з яких був розділений на дві усвідомлені частини. Експеримент складався з двох етапів. В першій половині експерименту досліджуваним надавалися послідовно перші незакінчені частини фраз. На другому етапі досліду досліджуваним давали другі частини фраз з неповним змістом. Досліджуваним пропонували доповнити частини фраз, наданих в першій половині досліду, тільки що наданими фразами [2, с.24].

Прогресивного значення, на думку О. Тихомирова, в дослідженнях Вюрцбургської школи має новий погляд на сутність процесу мислення – як на роботу «Я», підпорядковану певній задачі, з якої виходить детермінуюча тенденція. Розглядаючи мислення як процес рішення задачі, дослідники зробили крок до розділення власне мислення і розумової діяльності (як діяльності в розумі). Під задачею розумілося перетворення наданих досліджуваним інструкцій в самоінструкції, функціонування яких визначає його вибіркового характер (посилення одних і гальмування інших асоціацій). Задача продовжує діяти і тоді, коли вона перестає усвідомлюватися досліджуваними [6, с. 234].

Насамкінець, аналізуючи вклад Вюрцбургської психології в розвиток психології творчого мислення, О. Матюшкін зазначає, що її принциповим положенням є положення по активність суб'єкта. І підтверджує це цитатою із книги О. Кюльпе: «Ми спрямовуємо наші очі на певний пункт і при цьому напружуємо м'язи, тому що ми бажаємо на нього дивитися: активність виступає на перший план, акт сприйняття і механізм уявлень – на другий. ... Наше «я» постійно знаходиться під впливом тої чи іншої точки зору або певної задачі і ними же збуджується до діяльності» [2, с. 29].

Аналізуючи позицію Вюрцбургської школи, О. Тихомиров зазначає, що вона в цілому вкрай суперечлива. З одного боку, висувається важливий принцип діяльності (на протилежність асоціаціям), але ця діяльність трактується як особливий вид діяльності душі. Визначаються компоненти аналізу діяльності – задача, її детермінуючий вплив, активність, спрямованість на об'єкт, по суті ставиться важлива проблема регуляції розумових процесів. Але інтерпретується як вплив на розшифровку «Я». Ставиться питання про розвиток мислення, але сам розвиток зводиться до переходу від думки до думки у повному відриві від практичної діяльності [6, с. 234-235].

Роботу Вюрцбургської школи продовжив О. Зельц, який запропонував пояснювальну схему (комплекс) виконання експериментальних задач, які використовували вюрцбуржці. Вона, на його думку, визначала напрямок всього подальшого процесу мислення. Цей комплекс був названий - задача, вона включала три головні елементи: 1)інструкцію, яка включала вимоги до шуканого слова; 2)відоме слово-стимул; 3)шукане слово.

На думку О. Матюшкіна, в дослідженнях О. Зельця вперше виступають з більшою або меншою виразністю деякі з найбільш важливих елементів психологічної будови завдань, які викликають елементарні проблемні ситуації. Перша ступінь виконання завдання складається не з пошуку відповіді на слово-стимул, а в конструюванні «повної» задачі. Початок процесу мислення полягає не в стимулі, а в тому комплексі, який складає задачу. Задача не пропонується в готовому вигляді, а як би реконструюється самим досліджуваним [2, с.30-31].

Постановка мети, за Зельцем, веде до актуалізації більш або менш загальних інтелектуальних операцій, які придатні для здійснення певної мети. У найпростішому випадку задача прямо актуалізує вже наявні у людини готові способи рішення. При рішенні нових задач інтелектуальні операції визначаються структурою загальної задачі та антиципацією результатів цих операцій. Задача не є лише пусковим механізмом, вона контролює і спрямовує процес здійснення операцій, людина періодично повертається до предметного змісту задачі з метою її більш глибокого аналізу [6, с. 236].

Біхевіористична модель експериментального дослідження мислення як творчого процесу, пов'язана, перш за все, із методом «перешкод» Е.Торндайка і «лабіринтною»

моделлю мислення Дж. Уотсона. О. Тихомиров називає цей напрямок – «мислення як поведінка» [6, с. 240].

Е. Торндайк зробив принципово новий теоретичний і експериментальний крок розвитку психології мислення у порівнянні з асоціативною психологією і Вюрцбургською школою. О. Матюшкін дає наступне тлумачення цьому кроку. Предметом асоціативної психології є психологія свідомості. Між психологією поведінки тварин і психологією людини лежить непереборна межа – свідомість людини. Свідомість визначає не тільки специфіку психології людини, але і головний метод дослідження психічних процесів – інтроспекцію (самоспостереження). Психічні процеси недоступні зовнішньому спостереженню. Вони дані лише самому суб'єкту. Інтроспекція входить і в саме визначення психічного [2, с.34-35].

Теоретичним обґрунтуванням розглянутої моделі мислення була загальна концепція біхевіоризму, яка у подальшому була розвинута Дж. Уотсоном і втілена у вигляді лабіринтів, завдань-головоломок, анаграм та ін., що включали ті або інші «перешкоди» на шляху до кінцевої мети. Дж. Уотсон теоретично обґрунтував «лабіринтну» експериментальну модель мислення. Але, на думку О. Тихомирова, мислення людини Дж. Уотсон розумів дуже розширено, ототожнюючи його з внутрішньою мовою і навіть засобами невербальної комунікації і підкріплює це наступною цитатою: «Поняття мислення повинно бути розширено включенням в нього всіх видів скритої мовної діяльності, а також і інших замінюючих її діяльностей»[6, с. 240].

О. Матюшкін, аналізуючи «лабіринтну» експериментальну модель мислення, стверджує, що Дж. Уотсон обґрунтував поведінку в лабіринті як принципову модель мислення. Ця модель на протязі довгого часу була основною в експериментальних дослідженнях мислення. Вона лише конкретизована у вигляді різних систем лабіринтних завдань – механічних головоломок Ругера, задач-головоломок Лачинса, логічних головоломок, анаграмах і т.п. [2, с. 40].

Для розуміння вкладу біхевіористів в психологію творчого мислення важливою є їх відповідь на питання: «Якою є роль минулого досвіду для вирішення нових задач?» Більшість з них (К. Халл, Б. Скіннер) надавали минулому досвіду організму вирішального значення. Стикаючись з новою задачею, організм застосовує перш за все старі, раніше вироблені навички, реагуючи у відповідності до подібних елементів даної ситуації по відношенню до ситуацій, з якими організм стикався раніше. Якщо застосування такої старої навички не веде до успіху, то виникає картина поведінки, відома під назвою “проб і помилок” [6, с. 242].

Експериментальне дослідження творчого мислення було продовжено в гештальтпсихології (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Дункер, Н. Майер, Л. Секей та ін). Для нашого дослідження гештальтпсихологія має велике значення тому, що саме в цих дослідженнях була виділена важлива галузь психології мислення, яка не досліджувалася логікою, - галузь продуктивного (творчого) мислення людини. Питання про те, за якими закономірностями відбувається процес відкриття людиною нових знань, які неможливо вивести прямо із вже відомих знань, стало центральним питанням експериментальних досліджень гештальт-психологів. При цьому гештальтпсихологи зробили спробу розглянути особливості мислення на різних його етапах – на рівні мислення тварин (В. Келер), на рівні мислення дитини (К. Коффка, М. Вертгеймер), на рівні творчого мислення вченого, який відкриває нові закони (дослідження М. Вертгеймером відкриття Енштейна і відкриття Гауса). Так було показано загальне і специфічне в творчому продуктивному мисленні на його різних рівнях [2, с. 45].

Гештальтпсихологія виступила з проголошенням структурності організму і середовища, і гостро критикувала біхевіоризм і асоціативну психологію. Організм тепер вже не міг мислитись як «чиста дошка», як абсолютний початок у розумінні поведінки, а лише як сукупність вимог до середовища, тобто не тільки середовище визначає організм, а й організм визначає середовище. Було відкинуто як зовсім безплідну біхевіористичну формулу $S = R$. Організм отримав певну «іманентну» організацію, структуру, гештальт (від німецького Gestalt – структура, форма, конфігурація). Тобто, організм і середовище були пов'язані певним загальним гештальтом, в якому відношення між утвореннями середовища та організмом мислилось як певна їх відповідність [4, с. 222].

Сутність взаємовідносин гештальтпсихології з попередніми психологічними течіями відносно розуміння сутності процесу мислення О.М.Матюшкін аналізує наступним чином. На протилежність асоціативним уявленням про мислення як послідовне утворення асоціацій гештальтпсихологи формують положення про цілісність (гештальт) психічних новоутворень; на протилежність положенню про позаобразність мислення формується принцип схожості (навіть ідентичності) між психологічними законами мислення і законами сприйняття [2, с.43-44].

Якщо представники асоціативізму, зазначає з цього приводу О.К.Тихомиров, намагалися вивести рішення задач безпосередньо із «минулого досвіду» (його актуалізації), то гештальтисти, навпроти, не спростовуючи минулого досвіду, бачили вирішальний фактор в організації умов задачі, підкреслювали, що сама по собі наявність достатнього минулого досвіду ще не забезпечує вирішення задачі. Минулий досвід може загальмувати рішення нової задачі, що пов'язано з «функціональною фіксованістю» використаних в рішенні предметів. Деякі психологи цієї школи використали термін «напрямок», з яким пов'язували вплив минулого досвіду [6, с. 239].

З точки зору гештальтпсихології, зазначає В. Роменець, люди здатні до несподіваного, не підготовленого попередньою аналітичною діяльністю розуміння суттєвих відносин у проблемній ситуації. Механізм такого миттєвого розуміння нібито є абсолютно подібним до механізму сприймання руху: ми бачимо певне відношення (рух) між двома подразниками, що рухаються один за одним. Таким же чином ми безпосередньо бачимо причинно-наслідкові зв'язки між ціллю і засобами її досягнення, що знаходяться неподалік. Ціль і засіб ніби зближуються у феноменальному полі, і живій істоті залишається лише на практиці здійснити те, що вона «побачила» [4, с. 228].

Таким чином, зазначає М. Матюшкін, в психологію мислення було введене поняття допустимої складності експериментальної задачі. Не тільки утруднення (перешкода) викликає мислення. В залежності від характеру утруднення, наступний процес мислення буде здійснюватися у вигляді «проб і помилок», або буде досягнуте розуміння. Це емпірична характеристика «складності» розумової задачі, але вона висувала новий методичний принцип до тих розумових задач, які можна використовувати в експериментальному дослідженні мислення. У відповідності з цим принципом головним типом експериментальних задач стає не задача-«головоломка», а «задача на розуміння» [2, с. 46-47].

Для позначення схоплювання, розуміння суттєвих відносин між предметами в гештальтпсихології був введений термін «інсайт». Це положення про споглядальне схоплювання сутності речей за допомогою самозаглиблення у свідомість. Цю здатність до відкриття абсолютної істини без попереднього практичного контакту з речами і навіть без попередньої розумової роботи Гуссель свого часу оголосив уродженою здатністю людини, що не залежить від здобутих знань [4, с. 228].

На основі попередніх експериментів, представники гештальт-психології виділяють задачу, проблемну ситуацію – як основну експериментальну ситуацію у психологічному дослідженні мислення, як основний метод експериментального дослідження. На думку О. Матюшкіна, створення експериментальних ситуацій, які дозволяють виявляти умови процесу рішення таких задач, є однією із заслуг гештальт-психології. Він вважає, що подальший розвиток експериментальних досліджень показав адекватність запропонованого методу дослідження. В сучасних психологічних дослідженнях задача використовується як головний засіб тестування інтелекту, як один із найважливіших методів навчання; процес рішення задачі є основним об'єктом моделювання мислення [3, с. 5-6].

Гештальтпсихологи запропонували наступний механізм процесу мислення. Процес мислення розпочинається з проблемної ситуації. Для характеристики проблемної ситуації важливо: відношення між наявними і новими знаннями і індивідуальні можливості людини; стан певної напруги, який представниками гештальтпсихології розглядається як одна з найбільш характерних особливостей проблемної ситуації. Результат процесу мислення полягає в інсайті, в певному розумінні потрібних відносин, в утворенні нового гештальту. Таким чином, заключна психологічна ланка процесу мислення полягає не в доведенні правильності знань і не в досягненні кінцевого рішення поставленої задачі [2, с. 44-45].

О. Тихомиров з цього приводу зазначає, що в гештальтпсихології рішення задачі полягає в тому, що частини проблемної ситуації починають сприйматися в новому гештальті, в нових відношеннях. Проблема ситуація перебудовується, в результаті чого предмети повертаються новими боками, виявляють нові властивості. Сутність рішення задачі полягає в розкритті нової властивості об'єкта, детермінованого сприйняттям його в нових відносинах. Рішення задачі виступає як гештальт, як цілісне утворення, яке визначає конкретні кроки [6, с. 238-239].

Це центральне положення гештальтпсихології було піддано критиці Л. Виготським: «Виникнення рішення задачі ... стає критерієм, який не стільки відповідає специфічно людській розумній дії, скільки самій примітивній, інстинктивній дії тварини. ... Критерій інтелекту, висунутий Келером, стає, таким чином, явно помилковим. Таким чином, ця ознака не може бути заснована для виявлення відмінностей інтелекту як такого» [3, с. 6].

Наведену критику О. Матюшкін вважає недостатньо обґрунтованою. Він зазначає, що замість питання про адекватність процесу рішення задачі психологічній специфіці дослідженні мислення, Л. Виготський ставить не менш важливе питання – про специфіку мислення людини (хоча і робить більш загальний висновок про неможливість використання процесу рішення задачі до мислення взагалі). Цей висновок про неможливість використання задачі щодо дослідження психології мислення не є обґрунтованим і в значній мірі гальмує розвиток експериментальних досліджень мислення [3, с. 6].

О. Матюшкін має власне розуміння цього питання. Принциповим недоліком використання задачі як методу експериментального дослідження представниками гештальтпсихології він вважає не те, що ситуація задачі неадекватна дослідженню мислення людини, а те, що при цьому необхідно розкривати специфіку проблемних ситуацій, які виникають перед людиною. Тільки для людського мислення завдяки наявності мовних засобів мислення характерно об'єктування ситуації задачі з метою пред'явлення задачі іншій людині (особливо в умовах навчання) [3, с. 6].

Подальшого розвитку на засадах гештальтпсихології теорія творчого мислення дістала у роботах М. Вертгеймера. Головну проблему гештальтпсихології Вертгеймер формулював наступним чином: «...існують зв'язки, при яких те, що відбувається в цілому, не виводиться із елементів, існуючих як би у вигляді окремих шматків, пов'язаних потім разом, а, навпроти, те, що виявляється в окремій частині цілого, визначається внутрішнім структурним законом цього цілого. Гештальттеорія є це, не більше і не менше» [7, с. 7]. Але, у дослідженні творчого мислення М. Вертгеймер пропонує ряд пояснювальних принципів, які, на думку багатьох фахівців (В. Роменець, І. Маноха), певною мірою виходять за змістові межі гештальтпсихології [4, с. 229].

Дещо інакше аналізує основні положення М. Вергеймера про продуктивний характер мислення К. Славська. Визнаючи те, що продуктивну сутність мислення М. Вертгеймер вбачав у виникненні нової якості, яку не можна звести до властивостей окремих елементів, коли нова якість визначається як новий гештальт, або нова структура, вона робить акцент на усвідомленому характері прийнятих рішень [5, с. 34].

М. Вертгеймер, як і інші представники гештальтпсихології, не заперечує ролі минулого досвіду, але вважає, що його наявність ще не забезпечує розв'язання задачі. «Головне питання, - зазначає автор, - не в тому, чи дійсно минулий досвід грає роль, а в тому, який саме досвід – минулі зв'язки чи структурне розуміння з наступним усвідомленням переносом, а також в тому, як ми використовуємо минулий досвід: за допомогою зовнішнього відтворення або на основі структурних вимог, його функціональній відповідності даній ситуації» [1, с. 100].

В. Роменець, аналізуючи значення гештальтпсихології для подальшого розвитку психології мислення, відзначає, що істотною відмінною гештальтпсихології від біхевіоризму слід визнати вихід у бік вивчення продуктивного мислення, інсайту, що найбільше досліджували В. Келер і М. Вертгеймер. Проте, якщо проблема творчості, що так хвилювала Бехтерева, була зведена ним до механізму сполучного рефлексу, то продуктивне мислення у гештальтпсихологів звелось до заповнення незавершених зовнішніх структур, тобто до створення внутрішніх цілісних структур за допомогою тих же силових ліній структурного поля [4, с. 223].

К. Славська, оцінюючи вклад гештальтпсихологів в процес розвитку психології творчого мислення, акцентує увагу на тому, що вони достатньо чітко зуміли відділити

продуктивне мислення від репродуктивного, вказавши його найважливішу ознаку – усвідомленість, структурність рішення, але на питання про те, як приходить людина до бачення структури, до встановлення зв'язку між елементами задачі, вони давали тільки одну відповідь – несподівано, одразу, тобто завдяки інсайту. Це явище несподіваного бачення рішення є центральним у всій концепції гештальтпсихології. Суть його полягає в тому, що людина «бачить» рішення одразу, безпосередньо, без попередніх роздумів [5, с. 37].

Сучасний етап розвитку теорії творчого мислення починається з досліджень С. Рубінштейна. Перші теоретичні і експериментальні роботи, виконані ним, були присвячені достатньо новій і мало розробленій проблемі створення експериментальних умов «породження» (виникнення) проблемних ситуацій у дітей і дорослих. Створення таких ситуацій відкривало достатньо нові аспекти в експериментальному дослідженні мислення – можливості стимулювання умов, які викликають необхідність дослідницької активності суб'єкта [2, с. 6].

Розробку цього підходу продовжив О. Матюшкін. Він відходить від добре розроблених і досить значимих досліджень мислення як рішення розумових задач. При цьому він допускає, що рішення розумових задач, наприклад в математиці, звичайно, включає необхідність мислення, але при великій кількості різного матеріалу не дозволяє визначити деякі ключові моменти мислення як творчого акту.

Аналіз класичних експериментальних досліджень мислення в основних наукових школах (особливо в Вюрцбургській і в гештальтпсихології) дозволив йому уточнити основну психологічну ситуацію виникнення процесу творчого мислення – “проблемну ситуацію”. Тобто відбулося суттєве обмеження ситуацій, які викликають необхідність дослідницького пошуку в процесі рішення розумових задач. До таких були віднесені тільки суб'єктивно нові розумові задачі, які отримали назву проблемних задач [2, с. 6].

Сформульовані на основі експериментальних досліджень психологічні закономірності створення і вирішення системи проблем реалізовані в сучасних методиках проблемного навчання (Т. Кудрявцев, І. Лернер, М. Махмутов), у багатьох сучасних системах і методах навчання в середній і вищій школі.

Література:

1. Вертгеймер М. Продуктивное мышление: Пер. с англ./ Общ. ред. Горбунова С.Ф. и Зинченко В.П. Вступ. ст. Зинченко В.П. – М.: Прогресс, 1987. – 336с.
2. Матюшин А.М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 720с.
3. Психология мышления. Сборник переводов с немецкого и английского / Под ред. Матюшкина А.М. – М.: Изд-во «Прогресс», 1965. – 533с.
4. Роменец В.А., Маноха І.П. Історія психології 20 століття. Навчальний посібник. – К.: Либідь, 1998. – 989с.
5. Славская К.А. Мысль в действии. (Психология мышления). – М., 1968. – 208с.
6. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебное пособие. – М., 1984. – 272с.
7. Wertheimer M. Drei Abhandlungen zur Gestalttheorie – «Philosophische Akademie», 1925.

There is historical evolution problems of development creative thinking before theoretical things of different psychological schools in the article.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО КЕРУВАННЯ КОЛЕКТИВОМ НА ЗАНЯТТЯХ З КОНФЛІКТОЛОГІЇ

Постановка проблеми. Давно відомо, що колектив - щось більше, ніж просте логічне впорядкування працівників, які виконують взаємопов'язані задачі. Теоретики і практики управління зрозуміли, що організація є також і соціальною системою, де взаємодіють окремі особи, формальні та неформальні групи. І від психологічного клімату, від настрою кожного працівника залежить і продуктивність праці, і здоров'я працівників і багато чого іншого.

За умови правильної розстановки людських ресурсів в організації, під час правильної обробки конфліктних ситуацій виникає якийсь прорив, синергетичний ефект, коли 2+2 буде 5, а не 4. Організація стає чимось більшим, ніж сума компонентів.

Ця нова система є значно стійкішою до дій ззовні, але легко руйнується, якщо не підтримувати цю єдність елементів. «Організм» організації повинен мати механізм, котрий би забезпечував постійну регенерацію загублених цілей, задач і функцій, прогнозував би нові очікування працівників. В управлінській науці є досить досконалі соціально-психологічні методи, за допомогою яких можна добитися потрібного ефекту.

Студенти технічного вищого навчального закладу вивчають таку дисципліну, як «Конфліктологія», на 5-му році навчання або на 1-му році навчання за умов одержання другої вищої освіти. Під час лекційних та практичних занять викладач має ознайомити студентів із соціально-психологічними методами управління, маються на увазі конкретні прийоми і способи дії на процес формування і розвитку як самого колективу, так і окремих його працівників. Розділяють два методи: соціальний (спрямований на колектив у цілому), і психологічний (спрямований на окремих осіб усередині колективу). Ці методи сприяють впровадженню різних соціологічних і психологічних процедур у практику управління.

Студенти мають зрозуміти, що ставлення керівника до суспільства в цілому, до своєї організації і до кожної людини окремо визначає якість соціально-психологічного клімату в колективі. Якщо в його розумінні людина це лише ресурс, сировинна і виробнича база, то такий підхід не дасть належного результату, в процесі управління виникне перекис і нестача або надлишок ресурсів для виконання конкретної задачі.

Створення ефективної команди (колективу) в оптимальному складі неминує пов'язано з необхідністю визначати співвідношення між елементами однорідності і різноманітності в команді. При цьому потрібно сумістити явно несумісні речі. Підбираючи людей в колектив, працедавець, як правило, здійснює свій вибір, виходячи з навичок, знань і досвіду, що є у претендентів. Але для досягнення ефективності колективу важливі не тільки навички, знання і досвід, а й, однаковою мірою, особисті якості і особисті характеристики членів колективу. Коли ми працюємо разом з іншими людьми у складі однієї групи, кожний із нас як член колективу в процесі взаємодії з іншими її членами виконує ролі двох типів. Перша і найочевидніша з них - це професійна, базується на професійних навичках і практичному досвіді, які ми вносимо в реалізацію проекту або вирішення проблеми. Інша роль, нерідко випущена з уваги, - це командна роль, в основі якої лежать наші особисті дані. Відмінність між цими двома ролями й їх значення вивчав Мередіт Белбін (R. Meredith Belbin) в 1981-1993 роках. Результати його досліджень протягом декількох років проходили перевірку на деяких підприємствах. Виявилось, що 5-10% людей не можуть ефективно працювати в командах, і кожний працівник грає одну, дві, а, можливо, три чи чотири командні ролі, що є цілком природним явищем. М. Белбін виділяє дев'ять ролей (наведені в представленій нижче таблиці). Він відзначає, що однаково важливими для ефективності командної роботи їх можна вважати за умови, що вони використовуються в команді в належні періоди часу і найкращим чином.

Види командних ролей	Необхідні особисті якості і внесок в діяльність команди	Допустимі недоліки
«Мислитель» (генератор ідей)	Творча спрямованість, багата уява, неординарність мислення. Прагнення до новаторства. Джерело оригінальних ідей для команди.	Недостатність досвіду, міжособового спілкування. Психологічна нестійкість. Може довго затримуватися на розгляді «цікавих ідей».
«Виконавець»	Перетворює ідеї в практичні дії. Перетворює рішення на легко-виконувані завдання. Вносить впорядкованість в діяльність команди.	Недостатня гнучкість. Неприязнь до фантастичних ідей і неприязнь до частих змін планів.
«Доводчик»	Старанність і сумлінність. Стежить за тим, щоб завдання виконувалися повністю. Відстежує своєчасність виконання завдання.	Наднормова стурбованість станом справ. Схильність до внутрішніх переживань. Небажання передоручати свої обов'язки. Неприйняття несерйозного ставлення до своїх обов'язків з боку інших.
«Оцінювач» (експерт)	Сповідаеться безпристрасний критичний аналіз ситуації. Стратегічний підхід і проникливість в оцінках. Точність думок, прагнення розглядати всілякі варіанти рішення.	Недооцінка фактів стимулювання і натхнення. Недостатність натхнення і творчої уяви. Здатність збивати інших, пригнічуючи їх ініціативу.
«Дослідник ресурсів»	Володіння мистецтвом проведення переговорів, різноманітністю контактів. Талант імпровізатора, вивчає сприятливі можливості. Ентузіазм, комунікабельність.	Втрачає інтерес у міру згасання ентузіазму. Перескакує від однієї задачі до іншої. Потребує підвищеного зовнішнього тиску.
«Формувач»	Постійна орієнтованість на вирішення поставленої задачі; стимулює роботу всієї команди. Сприяє реалізації ухвалених рішень; спонукає співробітників працювати інтенсивніше. Енергійність, прагнення до лідерства і роботи з повною віддачею сил.	Легко переходить в стан роздратованості. Імпульсивність і нетерплячість. Нетерпимість до нечітких формулювань і нерішучість в поведінці. Результат за будь-яку ціну.
«Колективіст»	Сприяє гармонізації відносин в команді і усунення розбіжностей. Уважно вислуховує спів розмовника; спирається на думку інших. Чуйність, відсутність наднормової самовпевненості.	Нерішучість в кризових ситуаціях. Прагнення уникати загострення ситуацій. Може перешкодити здійсненню дій у вирішальний момент.
«Голова» (координатор)	Чітко формулює цілі; добре виконує функції ведучого під час дискусій. Сприяє ефективному прийняттю рішень. Має хороші комунікативні навички; соціальний лідер.	Може справляти враження людини, схильної до маніпуляцій. Схильність до перекладання своїх обов'язків на інших. Може приписувати собі заслуги всієї команди.
«Фахівець»	Володіє навичками і знаннями, що рідко зустрічаються. Цілеспрямованість і здатність концентрувати зусилля. Ініціативність і здатність цілком віддаватися роботі.	Корисний тільки у вузькій професійній сфері. Часто слабкі комунікативні навички. Часто, образно кажучи, не «бачить лісу за деревами».

Трудовий колектив - це живий організм, тому що він складається з людей, і йому також властиві нездужання і навіть хвороби, властиві живим людям. Можна лікувати наслідки хвороби, для цього лікарі приписують ліки, уколи, дієти: в гіршому випадку - хірургічні операції, ефективність такого лікування часто непередбачувана, краще лікувати причини хвороби, але виявити причину захворювання дуже важко, особливо якщо хвороба запущена.

Для трудового колективу, як для будь-якого живого організму, краще профілактика, ніж лікування, мудрі і досвідчені керівники це зрозуміли давно.

У разі, коли хвора одна людина, ми набираємо «03». А що робити, якщо хворий трудовий колектив?

На лекціях з конфліктології необхідно ознайомити студентів з досвідом інших країн у вирішенні питань організації колективу. В капіталістичних країнах дуже розвинена мережа

різних консультаційних і психологічних служб. Вони «виховують» трудовий колектив з пелюшок. Ми тільки недавно «зачали» щось подібне, проте наші консультанти вже працюють на достатньо високому професійному рівні.

З розвитком колективи проходять низку послідовних етапів.

1. Притирання. Люди дивляться один на одного і намагаються визначити, наскільки вони хочуть у все вникнути. Справжні відчуття приховуються. Справжнього обговорення цілей і методів роботи майже немає.

2. «Палацовий» переворот. Оцінюється внесок лідера, утворюються клани, угруповання, розбіжності виражаються відкритіше. Можлива боротьба за лідерство; лідер або підтверджує свої повноваження або поступається більш сильному.

3. Результативність. Потенціал колективу зростає. Методи роботи переглядаються, з'являється бажання експериментувати, і вживаються заходи щодо підвищення продуктивності. І це, частіше за все, швидко дає високі результати.

4. Ефективність. Колектив набуває досвіду в успішному вирішенні проблем і задач та використуванні ресурсів. Акцент робиться і на уточненні задач.

5. Майстерність. Діють міцні зв'язки між членами колективу. Людей приймають і цінують за достоїнствами, а не за претензіями.

6. Старіння. Зовнішні умови змінилися, а колектив продовжує працювати над раніше поставленими цілями, що вже не відповідають задачам нового часу. Тривалий час функції, структура, положення, інструкції і методи роботи не змінюються. В колективі нагромадилась втомиленість, домінують переважно формальні взаємостосунки і огляд на лідера.

7. Смерть. За якоїсь причини колектив припиняє своє існування.

Особливу увагу студентів треба звернути на проблеми розвитку колективу. На окремих стадіях колектив може з'ясувати, що зростання його показників загальмувалося. Один із симптомів обмежень, що з'явилися, – це психологічні конфлікти і невисокі результати.

Обмеження, з якими найчастіше стикаються колективи:

1. Невідповідність керівника і колективу.
2. Некваліфіковані співробітники, що не розвиваються.
3. Поганий соціально-психологічний клімат.
4. Нечіткість мети або критеріїв роботи.
5. Низька результативність роботи колективу.

Потрібно ознайомити студентів з програмами створення працездатних груп, з тим, що складно знайти універсальний метод їх формування.

Деякі поради щодо створення працездатних дієвих груп.

Поради	Пояснення
Установіть ясні цілі	Мета має бути викликом, а критерії її досягнення цілком зрозумілими. «Розумні» колективи часто самі знаходять шлях, якщо знають, до чого треба прийти.
Починайте з малого	«Великий дуб зростає з маленького жолудя». Успіх укріплює довір'я і створює основу для нового успіху. Люди віддають перевагу ідеям, в яких вони можуть розібратися.
Перш, ніж діяти, добийтеся згоди	Без згоди майже нічого не можна змінити. Причетність зростає на основі справжнього розуміння. Досягнення згоди вимагає чималого часу.
Складіть реальний графік перетворень	«Москва не відразу будувалася». Іноді навчитися - означає від чогось відучитися. Культурний рівень змінюється дуже поволі.
Радьтеся часто і щиро	Люди можуть сказати багато цінного. Коли радяться, тим самим укріплюють згоду. Маніпулювання підриває можливість створити колектив.
Зв'яжіть створення колективу з організаційною роботою	Розробіть нову структуру, положення і інструкції. Люди з більшою готовністю підуть на експеримент, якщо це не вимагає більшого об'єму додаткової роботи.
Сміливо зустрічайте складні проблеми	Не кладіть складні питання під сукно, прагніть вирішити їх в першу чергу.
Заохочуйте відвертість і щирість	Із заобонами і помилковими поглядами легше справитися, якщо обговорювати їх відкрито. Не пригнічуйте дискусії і опонентів.
Не викликайте райдужних надій	Обіцяти легко, складно виконувати. Невиконані обіцянки дискредитують.

Якщо потрібно, перебудуйте свою роботу	Створення колективу може збільшити об'єм роботи, методи ухвалення рішень і стиль керівництва.
Ніколи не пасуйте перед труднощами	Пам'ятайте, що невідоме лякає більше, ніж відоме. Якщо проблему висловити вголос, вона вже не здається такою страшною.
Краще бути дипломатом, ніж автократом	Людей не можна примусити змінити ставлення до когось чи чогось. Людей можна примусити прикинутися, що вони змінюються. «Ви можете загнати коня у воду, але не примусите пити».
Подумайте про кар'єру своїх співробітників	Людям подобається самим брати участь в процесі ухвалення рішень. Керівник може відчувати небезпеку швидкого просування молодого підлеглого. Окремі співробітники можуть перерости свої нинішні функції, і треба їх вчасно просунути. Можливий індивідуальний розвиток.
Заохочуйте творчу ініціативу	Нові ідеї породжують подальшу творчість. Існуючі методи і системи можуть виявитися під питанням.
Делегуйте повноваження	У людей різні сильні сторони і досвід. Делегування повноважень, зазвичай, означає розвиток.
Приймайте допомогу ззовні, якщо це необхідно	Ретельно вибирайте, до кого звертатися. Приймайте на себе відповідальність за свої дії. У кожної людини зі сторони свій погляд на проблему і свій досвід. Люди зі сторони не хочуть брати участь в організаційній роботі.
Вчіться на помилках	«Досвід – це сума накопичених помилок». Визнавайте свою неправоту. Регулярно аналізуйте хід справи. Заохочуйте зворотний зв'язок – це найцінніше, що можуть дати колеги. Справи говорять самі за себе.

За Марвіном Шоу, «група – це дві особи або більше, які взаємодіють одна з іншою таким чином, що кожна особа впливає на інших і одночасно знаходиться під впливом інших осіб»[9].

Виходячи з цього означення М. Шоу, можна вважати, що організація будь-якого розміру складається з декількох груп. Керівництво створює групи зі своєї волі, коли проводить розподіл праці по горизонталі (підрозділи) і по вертикалі (рівні управління). В кожному з численних відділів великої організації може існувати десяток рівнів управління. Велика організація може складатися буквально з сотень або навіть тисяч малих груп.

Студенти мають знати, що адаптація персоналу – це процес пристосування колективу до змінних умов зовнішнього і внутрішнього середовищ організації.

Адаптація працівника – це пристосування індивідуума до робочого місця і трудового колективу.

Управління адаптацією – це вплив на фактори, від яких залежить проходження та терміни адаптації.

Необхідність управління адаптацією обумовлюється значними втратами як для підприємства, так і для працівника, що доведено досвідом багатьох зарубіжних і вітчизняних підприємств.

Висновок. Ще багато керівників нині не усвідомили всієї важливості стану соціально-психологічного клімату в колективі. Як невімілі і безграмотні батьки починають тьопати і нестримно кричати на своїх чад, так і «боси» тут же намагаються подавити конфлікт, не замислюючись карають тих, хто, як вони вважають, провинилися, поведуться пригнічуюче і зухвало.

Але все частіше на чолі компаній і організацій з'являються керівники нового типу, які не жаліють засобів на «виховання» повноцінних виконавців і творчих працівників. Такі компанії відрізняються завидною злагодженістю роботи, єдністю всередині колективу, вражаючими результатами своєї роботи. Працівники таких фірм завжди привітні і життєрадісні, у них багато цікавих ідей і далекоглядних планів.

В іноземній і вітчизняній літературі, присвяченій проблемі управління, простежуються такі ідеї та практичні поради:

1. Конфлікт має на увазі незгоду сторін, під час якої одна сторона намагається добитися ухвалення своїх поглядів і перешкодити іншій стороні зробити те ж саме. Конфлікт може мати місце між індивідуумами, між індивідуумами і групами а також між групами.

2. Часто конфлікт не є шкідливим для колективу, а іноді навіть є єдиним шляхом подальшого просування. Під час конфлікту висловлюються нові ідеї, визначається характер і потенційні можливості індивідуумів та груп.

3. Структурні методи розв'язання конфліктів включають уточнення виробничих очікувань, механізми координування і інтеграції, висування більш високих за рівнем завдань і систем винагород.

4. У будь-якій, навіть найпрогресивнішій і добре керованій організації наявні ситуації і характеристики роботи, які негативно впливають на людей і викликають у них відчуття стресу. Надмірний стрес може виявитися руйнівним для індивіда і, отже, для організації.

5. Стрес може бути викликаний чинниками, пов'язаними з роботою і діяльністю організації або подіями особистого життя.

6. Іскра пошани і тим більше симпатії, заронена керівником в душу підлеглого, здатна зарядити його на творчу самовіддану роботу, не рахуючись з часом.

7. Під соціально-психологічними методами управління розуміють конкретні прийоми і способи дії на процес формування та розвитку самого колективу і окремих працівників, мається на увазі впровадження різних соціологічних і психологічних процедур в практику управління.

8. Довірливість і недовірливість - ця найважливіша якість особи, від якої залежить соціально-психологічний клімат в колективі.

9. Делегування повноважень стимулює розкриття здібностей, ініціативи, самостійності і компетенції підлеглих.

Таким чином, питання формування у майбутніх фахівців навичок створення і управління колективом ще під час навчання у ВНЗ дуже актуально.

Література:

1. Друкер П.Ф. Ефективний керівник. –М., 1994.
2. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. –М.: Дело, 1992
3. Дорошенко Л.С. Управление трудовыми ресурсами. –К.: МАУП, 1997.
4. Управление персоналом: Энциклопедический словарь. Под ред. Кибанова А.Я. –М.: Инфра-М, 1998.
5. Армстронг М. Основы менеджмента. Как стать лучшим руководителем. Серия «Учебники и учебные пособия». –Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998. –512с.
6. Гріфін Р., Яцура В. Основы менеджменту: Підручник / Наук. ред. В. Яцура, Д. Олесневич. – Львів: БаК, 2001. – 624 с.
7. Лозниця В.С. Психологія менеджменту: навч. посіб.- К.: ТОВ «УВГПС ЕксСб», 2000. – 512 с.
8. Смыгин С.И., Столяренко Л.Д. Психология управления: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 512 с.
9. Белбин М. «Команды менеджеров. Типы ролей в командах менеджеров»: Перевод с английского. – НІРРО, 2003. – 220 с.

The article is devoted the issue of the day of becoming and education of capable creative collective. Some advices which will help to go out from a conflict with minimum losses and even with some acquisitions are resulted. The article can be useful both in educational and in further professional activity.

УДК 374.14

*О.С. Білик
м. Львів, Україна*

ШЛЯХИ ІНТЕГРАЦІЇ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка проблеми. Удосконалення процесу навчання розглядається сучасними дидактами за такими напрямками: перетворення змісту традиційних компонентів; структурна перебудова, взаємні переходи, переходи змісту, методів, форм із одного циклу дисциплін в інший, з теорії у практику; укрупнення дидактичних одиниць і створення принципово нових дидактичних утворень, що стосуються змісту, методів, засобів чи форм навчання. «Виступаючи як інтегруючий чинник, методи навчання повинні насамперед бути спрямовані на те, щоб допомогти студентові в умовах переносу знань і вмінь із однієї галузі в іншу» [6, с.41]. Розширений діапазон базових знань і цільових дозволяє ефективніше використати загальноприйняті методи та прийоми навчання, апробувати нові.

Аналіз попередніх досліджень. У психолого-педагогічній літературі досліджувалися питання організації навчання студентів у вищих закладах освіти (С.І. Архангельський, А.М. Алексюк, В.П. Безпалько), інтеграції у навчальному процесі (А.П. Беляєва,

М.Н. Берулава, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич А.Я. Данилюк, С.Ф. Клепко, В.К. Сидоренко, Н.Р. Ставська), алгоритми вибору методів навчання (Г.І. Ібрагімов, Т.Б. Гребенюк); вибір і поєднання методів навчання (С.У. Гончаренко, О.М. Дон); загальні методи навчання (А.М. Алексюк, Г. Ващенко, М.А. Данілов, А.І. Дьомін, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, В. Оконь, В.О. Онищук); інтегративний підхід до використання методів навчання (І.М. Козловська, Л.І. Ломако, Н.С. Нечаєва, О.Т. Проказа, А.І. Сваровська, О.В. Сергєєв) та ін. При безумовній важливості цих досліджень ступінь розробки проблеми інтеграції методів навчання у професійній освіті є недостатнім, вимагає обґрунтування нових підходів у педагогічній науці.

Мета пропонованої статті – висвітлення деяких можливих шляхів інтеграції методів навчання у вищих технічних навчальних закладах.

А.М. Алексюк визначає *суттєві особливості взаємозв'язку методів*. Про взаємозв'язок методів і прийомів навчання можна говорити тоді, коли вони поєднані не механічно, а, будучи адекватні цілям і змістові навчання, взаємно продовжують, доповнюють і розвивають один одного. Це — перша суттєва особливість взаємозв'язку методів. Дослідження і педагогічний досвід підтверджують, що науково обґрунтований взаємозв'язок і взаємодія різних методів навчання сприяють організації діяльності студентів на заняттях, розширюють можливості залучення їх до різноманітних самостійних видів робіт. Це друга істотна ознака поєднання методів. Тут поєднання, взаємозв'язок дидактичних методів і прийомів відображає таку особливість навчання, коли одним з найважливіших завдань є організація пізнавальної діяльності студентів на занятті. Педагогічна практика показує, що кращі вчителі досягають значних успіхів саме завдяки цілеспрямованому застосуванню методів і прийомів навчання в їх найрізноманітніших комбінаціях і поєднаннях [1, с.199-200].

Виходячи з цих ідей, та доробок автора, викладених у інших публікаціях ([3; 4; 5] та ін.), ми визначили шляхи інтеграції методів навчання у вищих навчальних закладах за такими напрямками:

1. Інтеграція методів навчання в межах окремої класифікації.
2. Інтеграція методів на основі домінуючого методу навчання.
3. Інтеграція на основі структури методу навчання.
4. Інтеграція методів за формами навчання.
5. Формування інтегративних блоків методів навчання на базі проблемних методів навчання.

Нижче описано сутність та особливості інтеграції методів навчання в межах кожного з названих напрямів.

1. Відповідно до класифікації методів за джерелами отримання знань виділяють словесні, наочні та практичні методи. Головним її недоліком вважається те, що дана класифікація не відображає характер пізнавальної діяльності студентів в навчанні та міру їхньої самостійності в навчальній роботі. Проте, саме ця класифікація користується найбільшою популярністю у викладачів-практиків і методистів [8]. Заслуга авторів класифікації методів навчання за джерелами знання полягає в тому, що вони замість спроб універсалізувати один із методів навчання, обґрунтували необхідність застосовувати *різноманітні* методи навчання - систематичний виклад знань викладачем, роботу з книгою, підручником, письмові роботи і т.д.

До групи методів, основою яких є слово, відносять методи розмови, розповіді, лекцій та дискусій, а також методи користування навчальною та спеціальною науковою літературою. Вони *інтегруються* з наочними методами, джерелом яких є предмети, явища, наочні посібники. Прикладом такої інтеграції є методи навчання, збагачені застосуванням технічних дидактичних засобів. *Результатом* інтеграції з практичними методами, коли студенти отримують знання і виробляють уміння, виконуючи практичні дії, є методи, засновані на практичній діяльності й роботах з виробничим змістом.

Основні складові словесного методу – розповідь, пояснення, дискусія та їхні різновиди, які використовуються з метою повідомлення студентам нових знань, пояснення порядку виконання тих чи інших дій, ознайомлення з новими фактами, подіями тощо. *Інтегративний підхід до методів навчання* тут проявляється в горизонтальній інтеграції: усуненні

ізолюваності між традиційними формами, зафіксованими в навчальних планах, і формуванні єдиного комплексу методів, які подають навчальний матеріал цілісно; вертикальній інтеграції, яка забезпечує шляхом відомих зі школи методів перехід до інших методів в навчання, специфічних для вищої школи.

Бесіда - діалогічний метод навчання, при якому викладач шляхом постановки ретельно продуманої системи питань підводить студентів до розуміння нового матеріалу або перевіряє засвоєння ними вже вивченого. В даному випадку найважливішою є синтезуюча бесіда, яку доцільно іноді розглядати як *інтегративну*. Вона спрямована на систематизацію наявних теоретичних знань студентів і способів їх застосування в нестандартних ситуаціях, на перенесення їх в розв'язанні нових навчальних і наукових проблем на міжпредметній основі.

Значне місце серед словесних методів навчання відводиться також навчальній дискусії. Головне її призначення - стимулювання пізнавального інтересу, залучення різних наукових точок зору студентів до активного обговорення з тієї або іншої проблеми, спонукання їх до осмислення різних підходів до аргументації чужої і своєї позиції. Але для цього необхідна ґрунтовна попередня підготовка студентів як в змістовному, так і в формальному плані і наявність, щонайменше, двох протилежних думок з проблеми, що обговорюється.

Практичні методи є надзвичайно важливими для *інтегративного зв'язку з методами професійної діяльності*. Тут інтеграція спрямована на координацію *методів навчання та методів професійної діяльності*, що засновано на практичній діяльності студентів. Цими методами формують практичні уміння і навички. Основне призначення даної групи методів полягає в отриманні інформації на основі практичних дій, виконаних повчальним або що навчається в процесі постановки різних практичних робіт. Основні методи: практичні роботи, лабораторні роботи, рішення задач, моделювання об'єктів тощо. Наприклад, методи під час виконання лабораторної роботи *інтегруються за уміннями*, які формуються іншими методами – словесними і наочними. У ході лабораторних робіт студенти вивчають властивості і явища, які мають професійну значущість та моделюють певні фрагменти майбутньої професійної діяльності

Аналогічно, як за джерелами отримання знань, інтегруються методи, що різняться за основними дидактичними цілями. Варіантами є *інтеграція між методами*: одержання знань; формування умінь і навичок; застосування знань; закріплення і перевірки знань умінь і навичок. Наприклад: метод усного викладу навчального матеріалу й активізації пізнавальної діяльності суб'єктів учіння; метод самостійної роботи над осмисленням і засвоєнням нового матеріалу. Для більш повного засвоєння фахових дисциплін ця інтеграція між метою та діяльністю всередині кожного методу, доповнюється зовнішньою інтеграцією між самими методами. Доцільно сформулювати ланцюжок методів цих, які поєднує послідовна інтеграція, яка наближає до формування оволодіння *комплексом методів професійної діяльності*.

Інтеграція на основі класифікації *за рівнями включення в творчу діяльність* відбувається у послідовному процесі: поєднання інформаційно-рецептивного навчання, коли викладач повідомляє готову інформацію, а студенти її сприймають і запам'ятовують; репродуктивного освоєння, коли студенти працюють по певному алгоритму; проблемного викладу матеріалу, коли викладач ставить проблему і показує шлях її вирішення; евристичного навчання, коли викладач розчленовує проблему на частині, а студенти здійснюють пошук їх рішення; дослідницької діяльності, коли студенти повністю самостійно вирішують проблему. Аналогічно до попереднього випадку інтеграція поєднує як внутрішні, так і зовнішні сторони методів.

У межах цієї класифікації інтеграція методів навчання передбачає у контексті внутрішньому освоєння студентами методів, які близькі до методів майбутньої професійної діяльності (особливо в групі продуктивних методів, про що більш детально буде сказано пізніше), а у зовнішньому – перехід від репродуктивного до продуктивного засвоєння фахових знань.

Значна частина класифікацій методів навчання будується за двома основами. Якщо у процесі інтеграції методів до уваги беруться характер сприйняття (словесні, наочні і моторні методи) та спрямованість логічного процесу (ілюстративні і дослідницькі методи) то можна говорити про двоелементну основу. До цієї ж групи належить інтеграція методів, що враховує: види діяльності викладача і студента та основний напрям характеру пізнавальної

діяльності студента; особливості логічного шляху (індуктивний, дедуктивний) та рівень пізнавальної активності студентів (репродуктивний, евристичний, дослідницький); спосіб керування пізнавальною діяльністю (метод алгоритмізації) та характер установаження зворотного зв'язку (метод програмованого навчання).

Інтеграція за трьома основами відбуваються у випадку коли враховуються: джерело інформації, логічний шлях та рівень проблемності (перцептивна, гностична і логічна ознаки). Наприклад інтеграція методів за різними джерела інформації, методів пізнання за способом логічного умовиводу (індукція, дедукція і аналогія), методів навчання за рівнем проблемності (інформаційний, евристичний і дослідницький процеси навчання). Можлива інтеграція креативних, когнітивних, діяльнісних методів. Варіантом інтеграції за чотирма основами є інтеграція методів за логіко-змістовимим, процесуально-гносеологічними, матеріально-джерельними, організаційно-управлінськими ознаками.

Інтегрованими на багатоелементній основі за своєю сутністю є методи: дидактична гра, яку деякі вчені відносять їх до практичних методів навчання, інші ж виділяють їх в особливу групу; ділова гра; імітаційні неігрові методи навчання (аналіз конкретної ситуації, мозкова атака, круглий стіл тощо); психологічні методи активізації мислення (метод проб і помилок, метод психологічної активізації творчості, методи аналогій, метод контрольних питань, мікрОВикладання, метод випадковостей, ситуаційний метод тощо); інтерактивні методи навчання.

Зауважимо, що класифікація на багатоелементній основі не є повністю коректною. Тому ми вважаємо, що як *класифікацію методів навчання, так і їх інтеграцію доцільно проводити на одній основі, чітко визначеній ознаці.*

Нижче пропонуємо алгоритм інтеграції методів навчання в межах однієї класифікації: опора на базові знання та методи їх засвоєння (попередні навчальні курси, курс загальноосвітньої школи); виявлення класифікаційної ознаки, переваги та недоліки класифікації; обґрунтування підстави інтеграції; перелік обраних методів навчання; узгодження зі змістом та цілями конкретного навчального матеріалу; доцільні зв'язки з іншими класифікаціями; результативність процесу інтеграції.

2. Метод навчання може грати визначальну і допоміжну роль, служачи засобом реалізації іншого методу. В будь-якому акті навчальної діяльності поєднується завжди декілька методів. *Методи «завжди якби проникають один в одного*, характеризуючи з різних сторін одну і ту ж взаємодію педагога і студентів. І якщо ми говоримо про застосування у даний момент певного методу, то це означає, що він домінує на даному етапі» [2, с.124].

Головні переваги психологічних методів активізації мислення, що широко застосовуються при розв'язуванні творчих задач різних видів полягають у їх універсальності, простоті і доступності [16]. *Для реалізації інтеграції методів навчання на основі домінуючого методу* ми використали групу психологічних методів активізації мислення за такою схемою:

домінанта: <i>метод мозкової атаки</i> + методи синектики + евристичні методи + метод фокальних об'єктів + банк ідей
--

Метод мозкової атаки (метод мозкового штурму) ґрунтується на груповому формуванні ідеї розв'язання певної задачі. Група, перед якою вона ставиться, висуває якомога більше нових ідей, інколи абсолютно несподіваних, що сприяє створенню атмосфери невимушеності, змагальності та співробітництва. Метод синектики є різновидом мозкової атаки. Банк ідей також називається мозковим штурмом, що заснований на груповому формуванні ідей у розв'язанні будь-якої задачі. Метод фокальних об'єктів полягає в тому, що об'єкт вдосконалення тримають в фокусі уваги і наділяють його властивостями інших об'єктів. Метод евристичних прийомів заснований на досвіді, як можна перетворити прототип, щоб отримати потрібне рішення.

Сутність інтеграції методів у цьому випадку полягає в тому, що вибирається один метод (наприклад, метод мозкової атаки), далі по потребі до нього підключаються інші методи, причому вибір допоміжних методів спрямований на вирішення конкретного виробничого завдання.

Ситуаційний метод з елементами методів випадковостей та проб і помилок. Ситуаційний метод заснований на введенні студентів у якусь складну ситуацію. Перед ними ставиться

завдання – зрозуміти цю ситуацію та прийняти потрібне рішення, передбачити наслідки даного рішення, а також знайти інші можливі рішення. Ця складна ситуація зазвичай стосується якої-небудь виробничої проблеми [9]. Наприклад, аналіз конкретної ситуації використовується у взаємодії з методом випадковостей, а метод проб і помилок не лише доповнює два попередні методи, але йде з ними на паралелі, виконуючи певну коригуючу функцію.

Нижче пропонуємо алгоритм інтеграції методів навчання на основі домінуючого підходу: відбір методів для конкретної мети, обґрунтування вибору серед обраних методів домінуючого підходу, обґрунтування підстави інтеграції, узгодження зі змістом та цілями конкретного навчального матеріалу, вибір способу інтеграції (послідовна чи паралельна дія допоміжних методів), результативність процесу інтеграції.

3. Щоб добитись оптимальних результатів у навчанні, вихованні й розвитку студентів, недостатньо знати, які методи краще використати для цього. Треба знати *раціональну структуру кожного з них, їх можливі різновиди й умови доцільного використання, тобто те, які прийоми, дії, операції викладача й студентів входять у той чи інший метод і яка послідовність їх раціональніша в різних педагогічних ситуаціях*. Для обґрунтування інтеграції на основі структури методу навчання розглянемо два приклади: метод аналогії та ігровий метод.

Вирішення технічних задач часто відбувається аналогічно, і це можна з успіхом застосовувати для стимулювання нових ідей. Аналогія в навчанні — це «такий шлях засвоєння навчальної інформації, в процесі якого пізнавальна діяльність студентів на основі встановлення подібності між об'єктами в певних ознаках чи відношеннях спрямовується на набуття нових знань про об'єкт, усвідомлення його місця в системі знань чи осмислення й запам'ятовування якого-небудь висловленого положення» [13, с.90].

Найпоширенішим видом аналогії властивостей є *аналогія парадейгми* (висновок через приклад). Суть її полягає в припущенні: якщо об'єкт, маючи ряд подібних істотних властивостей з іншим, має, крім того, ще одну властивість *x*, то й інший об'єкт, можливо, має цю саму властивість. Аналогії парадейгми дають можливість на основі знань про окремі властивості чи ознаки двох або більшої кількості порівнюваних об'єктів передбачати нові властивості об'єкта, який вивчається. Ці властивості можуть бути як взаємозалежні, так і ізольовані. Тому такі аналогії мають імовірний характер з різним ступенем достовірності. Використання цих видів аналогій безпосередньо зв'язано зі змістом навчального матеріалу впливає на параметри знань студентів (систематичність, ґрунтовність, операційність, глибину знань тощо).

Потреба *інтеграції різних видів аналогії* зумовлюється тим, що на ньому, як правило, розв'язуються кілька часткових завдань у межах структури заняття, спрямованих на досягнення його дидактичної мети.

До ігрових методів навчання належать розігрування ролей і ділові ігри різних модифікацій. Вони заповнюють ту прогалину в навчальному процесі, яку не можуть компенсувати інші методи, але не замінюють їх. Ігровий характер навчально-пізнавальної діяльності дає змогу ознайомитися зі специфікою і особливостями певної професійної діяльності, а також сприяє відчуттю своєї ролі в ній. Основними різновидами ігрових методів активізації навчально-пізнавальної діяльності є метод інсценування і ділові ігри [17, с.353].

На наш погляд, більшість ігрових методів навчання доцільно використовувати в сукупності, формуючи *інтеграційну гру*: «інтеграційна гра має всі властивості сюжетно-ролевих імітаційних ігор. У ній моделюються ролі і взаємодія в імітованому середовищі. При цьому вона є дидактичною грою» [7, с.29]. Інтеграційна гра за визначенням містить діяльність, відповідну характеру прийнятої в грі ролі, вона не є просто діловою. Проте за відсутності строгого визначення ділової гри інтеграційна гра може називатися діловою в контексті моделювання професійної ділової практики і застосування цієї моделі для поставлених в освітньому процесі завдань.

Нижче пропонуємо алгоритм інтеграції методів навчання на основі структури методу: обґрунтування вибору методу, доведення його інтегративних можливостей на основі аналізу його структури, вибір структурних елементів для інтеграції (приймів як складових методу), обґрунтування дій і операцій обраних прийомів, узгодження зі змістом та цілями конкретного навчального матеріалу, результативність процесу інтеграції.

4. Форми інтегративних процесів є характеристиками, які дозволяють встановити, який зміст переважно реалізується в інтегративних процесах та функції і завдання при цьому виконуються. Серед форм інтеграції розрізняють: предметно-образну, поняттєву, світоглядну, діяльнісну та концептуальну [12]. Узагальнення, концентрація і стиснення наукової інформації “збільшуються в міру організованості, впорядкованості та систематизації як окремої науки, так і галузі в цілому” [15, с.194]. Зокрема, *внутрішньонаочна інтеграція методів, форм і засобів навчання* дозволяє на абсолютно новому рівні організовувати лекційні, лабораторні, практичні заняття, самостійну роботу студентів, курсове і дипломне проектування тощо. *Методи навчання тісно пов'язані з метою і конкретними завданнями заняття*. Частково погоджуючись з думкою, що “при навчанні на будь-якому занятті повинні бути задіяні всі групи методів, але в комплексі і синхронно, оскільки кожна група має свою цільову функціональність” [82], ми вважаємо, що *на занятті повинна бути відібрана та зінтегрована система методів конкретно для цього заняття, виходячи з загальних критеріїв вибору та принципів інтеграції методів навчання*.

Нижче пропонуємо алгоритм інтеграції методів навчання за формами навчання: виявлення сутності та мети конкретної форми навчання (лекція, семінар тощо), відбір методів для заняття, обґрунтування підстави для їх інтеграції, узгодження зі змістом та цілями конкретного навчального матеріалу, зв'язки з іншими видами інтеграції (за джерелами знань, за домінуючим методом, інтегративні блоки тощо), результативність процесу інтеграції.

5. Багато вчених, аналізуючи причини невдач реформи освіти, дійшли висновку про вичерпаність класичної моделі освіти, її неспроможності з погляду сучасних соціальних вимог. Спостерігається розрив *когнітивного* (рівень знань), *емпіричного* (практичного їхнього впровадження) і *креативного* рівнів (творчого застосування в непередбачуваних життєвих обставинах) [11, с.308].

Базові інтегративні блоки формуються на основі проблемного методу навчання з використанням методів навчання інженерній творчості. Системотвірним чинником інтеграції доцільно вибрати *продуктивну діяльність* як перший крок до професійної. Саме продуктивна діяльність є стрижнем, що зв'язує теоретичні знання і практичні уміння, загальноосвітні і спеціальні дисципліни. Як основу побудови інтегративних блоків ми взяли продуктивні методи навчання: когнітивні, пізнавальні та креативні методи за класифікацією А. Хуторського [14].

На основі інтегративного підходу ми групуємо когнітивні методи у такі інтегративні блоки: *інтегративне бачення* (методи емпатії, смислового, образного та символічного бачення); *евристичне дослідження* (методи евристичних запитань, порівнянь, спостереження, аналізу фактів, емпіричного дослідження); *конструювання* (методи конструювання понять, правил та теорій; гіпотез, мандрів у майбутнє); *прогнозування та аналіз* (виявлення та корекція помилок).

До креативних методів навчання ми використовуємо інтегративний підхід на якісно інших засадах. Якщо у випадку когнітивних методів навчання їх просто об'єднується у інтегративні блоки, то у даному випадку основна ідея полягає у *формуванні логічного ланцюжка методів, через який “протягуємо” певну проблему чи явище*. Вияв інтегративного підходу полягає у тому, що всі ланки методів знаходяться у тісному взаємозв'язку.

Нижче пропонуємо алгоритм інтеграції методів шляхом формування інтегративних блоків: аналіз можливостей продуктивних методів внавчання (когнітивного, креативного і діяльнісного), виділення підстави для їх інтеграції (зміст, дія, операція тощо), відбір та формулювання навчальної проблеми, формування логічного ланцюжка продуктивних методів, через який протягується обрана проблема, формування конкретних блоків (інтегративного бачення, конструювання, прогнозування тощо), результативність процесу інтеграції.

Можна зробити **висновки**, що інтеграція методів навчання є ефективною за таких умов: інтеграції методів навчання на основі їх зв'язку з цілями та змістом фахових дисциплін; орієнтацією в інтеграції методів навчання викладача і методів учіння студентів на освоєння студентами методів майбутньої професійної діяльності; виокремлення структурних

компонентів кожного з методів для обґрунтування його внутрішньої (всередині методу) чи зовнішньої (з іншими методами) інтеграції.

До подальших напрямів дослідження відносимо конкретизацію шляхів інтеграції методів навчання для підготовки фахівців окремих спеціальностей, наприклад будівельників у вищих технічних навчальних закладах.

Література:

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання – К.: Знання, 1981. – 206 с.
2. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
3. Білик О. Теоретичні основи інтегративного підходу до методів навчання у професійній освіті. – Львів: ЛНПЦ ІПППО АПНУ, 2005. – 48 с.
4. Білик О.С. Вибір та взаємодія методів навчання у вищій школі. – Львів: Сполом, 2003. – 16 с.
5. Білик О.С. Педагогічні умови інтеграції методів навчання у вищих технічних навчальних закладах. – Львів: Сполом, 2006. – 24 с.
6. Ломако Л.І. Проблесно-пошукові методи навчання як інтегруючий фактор // Інтеграція елементів змісту освіти: Матеріали Всеукр. конф. – Полтава, 1994. – С.41-42.
7. Медведева Л. Д. Использование комплекса интеграционных дидактических игр в процессе подготовки экономистов. – Новосибирск, 2000. – 265с.
8. Методы обучения // <http://www.tgpi.tob.ru>
9. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.
10. Рачинский Г.П. Кузьмин В.С. К вопросу о классификации методов обучения // <http://lib.sportedu.ru>
11. Сизоненко Г.С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної освіти ліцею). – К.: Гнозис, 2004. – 684с.
12. Тюнников Ю.С. Политехнические основы подготовки рабочих широкого профиля. – М.: Высш. школа, 1991. – 192с.
13. Функції і структура методів навчання / Під ред. Онищука В.О. – К.: Радянська школа, 1975. – 159 с.
14. Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб: Питер, 2001. – 544с.
15. Чепиков М.Т. Интеграция науки. – М.: Мысль, 1981. – 276 с.
16. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002, – 437 с.
17. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560с.

In the article some are reflected the ways of integration of methods of studies are possible in higher technical educational establishments after such directions: within the limits of separate classification, on the basis of dominant method of studies, on the basis of structure of method of studies, after the forms of studies and forming of integrative blocks of methods of studies on the base of methods of problems of studies. Essence and features of integration of methods of studies is described within the limits of each of the adopted directions.

УДК 372.8:378.02

*З.В. Бондаренко
м. Вінниця, Україна*

ЦІЛІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІН КОМП'ЮТЕРНОГО НАПРЯМУ

Інформаційно-комунікаційні технології стають потужним інструментом для роботи з інформацією, одержання та опанування знаннями. В Україні поступово відбувається усвідомлення важливості інформатизації освіти. Протягом останніх років спостерігається значне прискорення темпів інформатизації загальної вищої освіти.

Увесь процес об'єктивного розвитку інформатики як науки свідчить про те, що математика була не тільки наукою для інформатики, а й сама інформатика в міру свого становлення і відокремлення в своїх основах і методах неухильно математизується. Також з'являється все більше і більше свідчень того, що методи інформатики, інформаційні технології проникають у глибини математики. Зокрема, це стосується використання математичних моделей та інформаційних технологій як одного з найпотужніших засобів пізнання реального світу для дослідження об'єктів дійсності, розв'язування практичних

задач, що виникають у різних сферах діяльності людини. Останнім часом акцент використання математичного моделювання та інформаційних технологій як засобу наукових, і, зокрема, математичних досліджень, зміщується з традиційного підходу, який ґрунтувався на розробці дослідницьких програм за допомогою мов програмування (Fortran, Pascal, C, C++), у бік використання інтегрованих візуальних середовищ, які базуються на алгоритмічних мовах високого рівня (Delphi, Visual Basic, Visual C++). Крім того, зростає роль універсальних математичних пакетів (MathCAD, Matlab, Maple, Mathematica, Derive) та спеціалізованих програмних продуктів.

На підставі аналізу науково-педагогічних і навчально-педагогічних джерел з дидактичних основ організації навчально-пізнавальної діяльності необхідно виділити цілі вивчення дисциплін комп'ютерного напрямку та інформаційних технологій. Виділення навчального змісту дисципліни, основних його компонентів необхідно пов'язувати з метою вивчення дисципліни. В кожній навчальній дисципліні можна виділити цілі. У різних науково-педагогічних роботах називають різні цілі вивчення дисциплін комп'ютерного напрямку:

- формування наукового світогляду. Вивчення дисциплін комп'ютерного напрямку у ВНЗ має формувати уяву про методи, що застосовуються і використовуються в інформатиці, а отже формувати високий рівень наукової підготовки студентів;

- забезпечення знань, умінь і навичок. Вивчення дисциплін комп'ютерного напрямку у ВНЗ має гарантувати володіння науковим фундаментом дисциплін, що вивчаються, повне та глибоке розуміння його ідей, фактів, методів, структури, глобальних цілей. Вивчення дисциплін комп'ютерного напрямку у ВНЗ має забезпечувати студентам знання, вміння та навички, що є необхідними для застосування комп'ютерних засобів у дослідженнях, пов'язаних з науковою та професійною діяльністю, можливості самостійної роботи з використанням комп'ютера як ефективного засобу пізнання інформатики;

- формування логічної і інформаційної культури. Вивчення дисциплін комп'ютерного напрямку у ВНЗ має забезпечити розвиток логічного мислення студентів, що має такі якості: повнота аргументації, домінування логічної схеми міркувань, чіткість процесу міркувань. Студентів потрібно знайомити із проблемами використання комп'ютера як інструменту пізнання. Слід наголошувати, що інформатика вивчається не за ради неї самої, а й для того, щоб використовувати комп'ютер у процесі вивчення інших дисциплін, що без відповідних умінь складно говорити про інформаційну культуру;

- формування досвіду професійної діяльності. Вивчення дисциплін комп'ютерного напрямку у ВНЗ має забезпечити студентам достатній досвід майбутньої діяльності, створити умови для формування поглядів майбутнього фахівця, формувати вміння перетворювати науковий матеріал навчальної дисципліни. Інформатика формує у студентів уміння та навички використання комп'ютерів для опрацювання інформації, вирішенню задач із різних областей.

Організаційні форми навчання відображають особливості об'єднання студентів для занять, що організує викладач, в процесі яких і здійснюється навчально-пізнавальна діяльність студентів. У таблиці наведено класифікацію і зміст загальних форм організації навчання.

Загальні форми організації навчання

<i>Фронтальна</i> (викладач керує роботою академічної групи, яка працює над однією навчальною задачею)	<i>Групові</i> (викладач поділяє академічну групу на групи та визначає завдання для кожної групи)	<i>Індивідуальні</i> (викладач визначає завдання кожному студенту для самостійної роботи)
	<i>Ланкова</i> (організація навчальної діяльності студентів в постійних групах). <i>Бригадна</i> (організація навчальної діяльності студентів в тимчасових групах). <i>Диференційовано-групова</i> (організація навчальної діяльності студентів в групах з різним рівнем пізнавальної активності).	<i>Індивідуальна</i> ((всі студенти самостійно виконують однакові завдання). <i>Індивідуалізована</i> (кожен студент виконує завдання згідно з рівнем пізнавальної активності).

	<i>Коопераційно-групова</i> (організація навчальної діяльності студентів в групах для виконання кожної з них частини спільного завдання). Парна (організація навчальної діяльності студентів в групах з двох студентів).	<i>Індивідуально-групова</i> (частина академічної групи працює індивідуально над завданням, а інша – виконує спільне завдання під керівництвом викладача).
--	--	--

В одному із розділів інформатики розглядається використання математичних пакетів у різних галузях математики. На заняттях з даного розділу доцільно розглянути застосування математичних пакетів до розв'язання диференціальних рівнянь.

Розглянемо особливості організаційних форм навчання інформаційних технологій розв'язування диференціальних рівнянь.

Фронтальна форма. Ця форма навчання дає можливість викладачу впливати на весь колектив академічної групи, викладати навчальний матеріал для всіх студентів, організовувати діяльність студентів, дотримуючись певної ритмічності. Разом з тим ця форма навчальної роботи потребує від викладача високої майстерності. Він повинен вміти керувати великою групою студентів, чітко планувати їх роботу, спонукати студентів до діяльності, здійснювати оперативний контроль за ходом і темпом роботи, якістю засвоєння знань, формування вмінь і навичок. Управляючи навчальним процесом, викладач повинен бачити кожного студента через призму колективу. Цю форму роботи доцільно застосовувати під час першого ознайомлення студентів з програмним пакетом. Студенти під керівництвом викладача виконують навчальні завдання, а викладач відразу на екрані кожного комп'ютера бачить результати виконання цих завдань і має можливість виправити помилки в діях студентів, звернувши увагу всіх студентів, тим самим запобігаючи повторення цих помилок у інших.

Наприклад, працюючи з MathCad, викладач пояснює роботу з обчислювальним блоком Odesolve, що реалізує чисельний метод Рунге-Кутти:

- Given - ключове слово;
- диференціальне рівняння і початкова умова, записана за допомогою логічних операторів, причому початкова умова повинна бути у формі $y(t_0) = b$;

- Odesolve (t, tl) - вбудована функція для розв'язування звичайного диференціального рівняння.

Далі він пропонує знайти розв'язок диференціального рівняння першого порядку $y' = y - y^2$, $y(0) = 0.1$. Студенти знаходять розв'язок мовою пакета:

Given

$$\frac{d}{dt} y(t) = y(t) - y(t)^2$$

$$y(0) = 0.1$$

$$y := \text{Odesolve}(t, 10)$$

Типовою помилкою студентів є те, що вони забувають вставляти логічний оператор «дорівнює» за допомогою панелі інструментів **Boolean** (Булеві оператори). Вони повинні знати, що логічний знак рівності виглядає по-іншому, ніж звичайний.

Викладач наголошує на тому, щоб кінцева точка інтегрування диференціального рівняння лежала праворуч від початкової: $t_0 < t_1$. В нашому прикладі $t_0 = 0$, $t_1 = 10$, інакше буде видане повідомлення про помилку.

Індивідуальна форма. Цю форму доцільно використовувати в процесі закріплення знань, вмінь і навичок студентів; під час контролю знань. На етапі практичного використання знань потрібно розв'язувати зі студентами різноманітні завдання, показувати різні шляхи розв'язування цих завдань, вчити студентів перевіряти правильність одержаних розв'язків. Доцільно організувати розв'язування завдань традиційними шляхами, а виконання рутинних дій і перевірку отриманих результатів за комп'ютером.

Засоби нових інформаційних технологій навчання дають можливість студентам поряд із математичними знаннями, які є сукупністю безперечних суджень, понять, що одержуються на основі логічних схем, набувати знань з диференціальних рівнянь і на основі спостережень, припущень, оцінювання чисельних та мислительних експериментів. Причому зростає частка самостійності у формулюванні або уточненні припущень, перевірці припущень шляхом моделювання ситуації на комп'ютері, доведенні уточненого припущення. Використання комп'ютерного моделювання в процесі вивчення інформаційних технологій, розв'язування диференціальних рівнянь дає змогу долати традиційний розрив між абстрактним математичним матеріалом і тим конкретним змістом, який стоїть за ним.

Література:

1. Гуревич І., Вольфганг Хйоппер. До питання про інформаційні технології в навчально-виховному процесі // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук.пр./ Редкол.: І.А. Зязюн(голова) та ін.. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – С.165.
2. Долженко О.В., Шатуновский В.Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1990. – 191 с.
3. Дьяконов В.П. Система MathCAD. Справочник. – М.: Радио и связь, 1993. – 250с.
4. Дюженкова Л.И., Михалин Г.А. Рассмотрение дифференциальных моделей в курсе классического анализа // Материалы Международной конференции «Математика. Компьютер. Образование» – Москва: МГУ, 1999. – С.120.
5. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учебн. пособие для студ. высш. учебн. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 88с.
6. Кадырова Э.А. Информационная культура как фактор профессиональной компетентности специалиста будущего // Культура и образование: сб. науч.стат. – М.: МГУКИ, 2001. – 150с.

In article the purposes and organizational forms of studying of computer science, namely application of mathematical packages are allocated at studying the differential equations.

УДК 378.1.78

*Е.Б. Брилін
м. Київ, Україна*

ВЗАЄМОДІЯ КОМПОЗИТОРСЬКОЇ ТА ВИКОНАВСЬКОЇ ТВОРЧОСТІ: ТЕХНОЛОГІЯ, АНАЛІЗ, ПЕРСПЕКТИВИ

Основною умовою існування й розвитку музичної культури є процес становлення музичного менталітету, котрий характеризується відповідними історичними тенденціями творчого мислення композиторів конкретної епохи. На основі естетичного аналізу процесу впровадження національних традицій можна визначити як відбуваються процеси їх оновлення, трансформації чуттєво-слухового попереднього досвіду, теоретико-практичне переосмислення і становлення індивідуального стилю творчості митця. Естетичний аналіз національної творчості заключає в собі єдність емоціонального і раціонального, об'єктивного і суб'єктивного, проявляючись у певному типі художнього мислення та конкретних формах мистецтва. Тому на формування національного музичного образного мислення композитора впливає національний характер, реалізуючись притаманними стильовими закономірностями як у конкретному творі, так і творчості в цілому, являючи собою одночасне вираження індивідуального та національного.

Завдяки проникненню класиків в народно-музичне образне мислення, пройняте етностильовим характером українського фольклору, сукупністю виражально-образних засобів (інтонаційних, ладових, ритмічних, гармонійних, поліфонічних) емоційно-образне мислення становить органічний синтез виражальних засобів народної та професійної музики. Музичний стиль композитора народжується як художня закономірність на основі певних національних тенденцій розвитку естетичної свідомості.

Національна художня свідомість композитора складається із естетичного досвіду, мистецьких знань, умінь і навиків. Поглиблення естетичного досвіду у пріоритетному етнічному і соціально-історичному відношеннях сприяє позитивному сприйняттю національного середовища і оцінюванню мистецтва інших народів. У цьому випадку індивідуальний стиль композитора розглядається в єдності індивідуального та типового, суб'єктивного та об'єктивного, як відносно установлена закономірність художнього звукообразного мислення, що розвивається, оновлюється через музичне інтонування і є основою змісту конкретного твору.

Найстійкіші утворення стали національною творчою традицією і музичним культурним досвідом. З подальшим розвитком і оновленням національних стильових традицій критерії творчих здобутків складають раціональну сутність як для сучасників, так і для майбутніх поколінь митців.

У процесі вивчення систем творення і засвоєння музичних цінностей та їх впливу на формування професійного композиторського мислення важливими аспектами виступають передумови, виховання, результати творчості, котрі діють взаємозалежно і мають спільні чинники. Як елемент музичного мислення творчий розвиток проявляється в діяльності композитора, який здатний оцінювати, класифікувати, розробляти отриману інформацію і здійснювати програму творчих дій.

Творчість є найвищою формою діяльності, тому її об'єм визначається всіма можливими проявами активності, вираженими у формі предмета або ідеї. Під впливом робіт Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, П.М. Якобсона, поняття творчості визначається не тільки результатами творчої діяльності, а й характером, життєвою поведінкою, здібностями і талантом, активністю і творчою критикою. В цих випадках визначальними є творчі процеси, що викликають суттєві зміни в сфері культури, мистецтва, науки, а також у побутовому житті.

У самому широкому розумінні слова творчість розглядається як активна взаємодія об'єкта і суб'єкта, під час якого суб'єкт цілеспрямовано змінює оточуючий світ, суб'єкт удосконалює самого себе. Тому творчість – це процес такої взаємодії суб'єкта і об'єкта, коли суб'єкт активний, він змінює зовнішній світ, а об'єкт – це те, на що спрямована діяльність, у цьому випадку особливість об'єкта визначає характер діяльності.

Суть творчого процесу полягає в тому, що митець надає об'єктам своєї діяльності форму, що відповідає вимогам оточуючого світу, робить можливим задоволення певних потреб, створює нове на матеріалі побаченого, вивченого раніше, перетвореного, синтезованого свідомістю і втілене в життя. За цих умов творчість не може здійснюватись відокремлено від проблем суспільства, вона вписується в певну систему соціально-економічних відносин і завжди відображає характерні риси і проблеми суспільства. Шлях до творчої досконалості проходить через засвоєння досвіду, накопиченого поколіннями. Поле прояву творчості надзвичайно об'ємне, воно розповсюджується на всі сфери людської життєдіяльності. Творчість має місце всюди, де творча уява комбінує, змінює, народжує елементи нового. Л.С. Виготський відзначав: «Якщо розуміти творчість в її істинному психічному смислі як створення нового, легко дійти висновку, що творчість властива всім більшою чи меншою мірою» [1, с. 33].

Творчий процес характеризується переходом кількості ідей і підходів до вирішення проблеми в їх своєрідну нову якість. Будь-яке значне творче або наукове відкриття – це якісний стрибок розумової діяльності. Процес розвитку навичок композиторської творчості передбачає виявлення можливостей творчої самостійності: здібності до генерування ідей, варіантів, способів дій, експериментування, самовираження. Творча самостійність проявляється також в пізнавальних процесах, таких як увага, сприйняття, уява, пам'ять, в емоційній і мотиваційній сферах. Композитор, створюючи нові музичні образи включає в них власний художній зміст ідеї, емоційно-ціннісні відношення до дійсності, досвід творчої діяльності. Творча самостійність в такому випадку проявляється в тому, що незалежно від впливу з зовні, - підкреслює Н.В. Дягілева, – синтезує власні враження, уявлення, знання в адекватному чуттєвому образі і далі об'єктивує ці внутрішні образи у відповідній музичній формі [2, с. 275].

Формування творчої самостійності опосередковане специфічними рисами індивідуального бачення митця. Разом з тим музичне новаторство, котре виникає в

результаті творчої діяльності, може бути як об'єктивним, так і суб'єктивним. Об'єктивна цінність визначається тоді, коли розкриваються невідомі закономірності нових музичних стилів, встановлюються і пояснюються зв'язки між ними в процесі створення творів мистецтва, які не мають аналогів в історії культури. Суб'єктивна цінність має місце тоді, коли музичний твір є новим для особи, яка його створила уперше для себе. Однак тут слід враховувати важливість суб'єктивної творчості в тому сенсі, що вона є одним із показників росту творчих можливостей. Творча діяльність завжди пов'язана із особистісним ростом і саме в цьому полягає суб'єктивна цінність продуктів музичної творчості.

Музична творчість – особливо складний вид діяльності, оскільки синтезує музичний, творчий і розумовий процеси. Це високий ступінь діяльності через те, що вона передбачає осмислену участь у створенні нового, несхожого на раніше знайоме, визначаючи музичний образ твору, розкриваючи суть, ідею і основний зміст. Музична творчість будується не тільки на емоційній або емпіричній основі, а й проявляється також у системі відображених в свідомості образів зовнішнього світу, а саме засвоєних знань, закономірностей, норм, оцінок, оригінальному використанні цих образів у процесі самовираження.

Процес творчості як прояв вищої форми психічної активності включає розгляд інших категорій психології, які розкриваються в дослідженнях Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, О.М. Леонтьєва, В.В. Медушевського, Е.В. Назайкінського, К.В. Тарасової, Б.М. Теплова та ін.

Важливим чинником є активізація емоційної і раціональної сфер музиканта, зв'язуючою ланкою яких виступає уява. Вона відіграє особливу роль у творчій діяльності й успішно розвивається в процесі цілеспрямованого педагогічного управління. Так, у процесі музичного виховання особистість проходить кілька етапів формування музичних уявлень: впізнавання, відтворення, довільне оперування наявними уявленнями, виділення окремих компонентів, включення їх у нові комбінації, створення на їхній основі нових образів.

Діяльність художньої уяви тісно пов'язана з музично-слуховою уявою. Ці уявлення розвиваються на основі сприймання музики, постачаючи слуху живі враження. Досконалий композитор має запас загальних уявлень мелодичних і гармонічних послідовностей, ритмічних малюнків та інше. Здатність уявляти музичний матеріал – є одним з основних компонентів творчого мислення.

Спроби розкриття основних етапів творчого процесу розроблено П.М. Якобсоном, який виділив такі: 1) виникнення задуму; 2) розробка; 3) активізація досвіду життєвих вражень; 4) пошуки форм втілення задуманого твору; 5) реалізація задуму; 6) доробка твору. Автор вважає, що така деталізація процесу творчості дозволяє прослідковувати багатоплановість музичного мислення митця і визначити окремі ланки його послідовності.

Більш узагальнена концепція художньої творчості включає такі етапи: а) творчий задум; б) період роботи над ним; в) результат завершеного твору; г) художнє сприймання. Включення сприймання до процесу творчості дає можливість визначити залежність між творчістю та сприйманням.

Проблемі музичного мислення приділяли увагу відомі педагоги-музиканти Ю.Л. Афанасьєв, Л.М. Масол, С.Г. Мельничук, Г.М. Падалка, О.Я. Ростовський, якими розроблена педагогічна інтерпретація функціонування структурних елементів естетичної свідомості в процесі музичної творчості, що дозволяє розглядати дану проблему на культурологічному та естетико-педагогічному рівнях.

Реалізація музичного твору забезпечується його озвученням, виконанням, де композиторська і виконавська творчість об'єднані спільною метою – призначенням для слухача. Відповідно до схеми С.Х. Раппопорта стан проходження таких етапів музичної творчості включає: 1) перебування музичного твору в свідомості автора; 2) в нотному записі, зробленому композитором; 3) ідеальне уявлення сформоване в свідомості виконання під впливом нотного тексту; 4) звуковий стан в акустичних процесах виконавця; 5) стан сформованості в свідомості слухача під впливом процесу виконання [3, с. 20]. Прикінцевий наслідок музичної творчості є фактично досягненням індивідуальної свідомості, набуваючи нового змісту, естетичного значення, виконавської інтерпретації сприймання та оцінки слухачем.

Отже основна концепція сучасних педагогічних досліджень зводиться до того, що всім, хто причетний до музичного виховання, необхідно постійно вивчати індивідуальні риси творчого самовираження, здійснювати пошук шляхів і засобів, що сприяють активізації музичної творчості. В музичній діяльності вбачається оптимізація інтелектуальної і чуттєвої сфери, формування підвищеного інтересу до мистецтва шляхом активної участі у виконанні та творенні музики.

Відповідно до чисельних досліджень, творчість, особливо музичну можна визначити як системне явище, яке включає певну сукупність взаємопов'язаних компонентів, а саме: а) творчі здібності; б) творчий процес; в) індивідуальний розвиток творчих здібностей; г) якості особистості, котрі забезпечують творчу діяльність.

Мірою спрямованості композиторської творчості може бути:

- зацікавленість певними творчими ідеями;
- спрямованість музичних інтересів;
- специфічна звуженість сприймання;
- зосередженість на композиторській чи виконавській діяльності.

Останнє може бути результатом переваги образного чи вербального способу виконання та відповідно розвинутого теоретичного або практичного творчого мислення.

Більшість дослідників, вивчаючи високий прояв творчих здібностей, вказують на значний рівень розвитку сенсорних процесів і уваги, що діагностується за допомогою низки тестових методик. Вивчаються зосередженість, стійкість, концентрація уваги; рівень сенсорної чутливості. Вважається, що висока сенсорна чутливість – один із показників певних за своїм змістом творчих здібностей. Індивідуально для виконавця це можуть бути і моторні здібності – навички, здатність регулювати і контролювати дії, точність координації рухів при виконанні музичного твору. Сенсорні процеси – це база, на якій будується творче мислення композитора. Іншою складовою частиною композиторського творчого процесу є система мислення – увага, мається на увазі творче (дивергентне) мислення і творча увага. Саме ці процеси забезпечують створення нового, нестандартного у формі чи ідеї, відкриття і винаходу. Показниками композиторської творчої діяльності є такі: творча увага; творче сприймання; перевага дивергентного мислення над конвергентним; перевага творчої уваги над репродуктивною.

Таким чином, можна визначити два головних напрями становлення і розвитку творчості. Перший напрям передбачає, що композиторська творчість зумовлюється високим рівнем інтелектуального розвитку особистості. Інший припускає, що поряд з конвергентним мисленням, а також поряд з інтуїтивним мисленням психологи виокремили мислення, яким визначається успішність розв'язання евристичних проблем. Попри усі зусилля психологів ще не повністю вдається розкрити і пояснити специфіку виконавського творчого процесу в музичній мистецькій діяльності. Водночас не окреслена роль пізнавальних, емоційних, вольових процесів у продуктивній і репродуктивній діяльності музиканта. Встановлено, що композиторське мислення опосередковує розв'язання проблем виконавської діяльності. Отже, композиторську і виконавську діяльність слід розглядати у взаємодії творчого тандему.

Література:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Кн. для учителя. 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Дягилева Н.В. Развитие творческой самостоятельности детей как условие формирования эстетического отношения к действительности и искусству// Формирование эстетического отношения к искусству: В 6-ти т. – Т.3. – М.: НИИ ХВ, 1991. – 276 с.
3. Раппопорт С.Х. Семиотика и язык искусства // Музыкальное искусство и наука: Сб. ст. Вып. 2. – М.: Музыка, 1973. – 22 с.

The article deals with the process of interaction between the composer's and the performer's creative activities. Their connection is reflected in emotional, intellectual and volitional spheres. It exists as the basis of theoretical development of cognition of music art.

МЕТОДИ, ПРИЙОМИ ТА ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАННІ

Постановка проблеми. Одним із найважливіших стратегічних завдань на нинішньому етапі модернізації системи вищої освіти України є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог, виховання самостійності, відповідальності, формування їхньої активної життєвої позиції.

Однією з ключових проблем у вирішенні завдань підвищення ефективності і якості навчального процесу є активізація пізнавальної діяльності студентів у навчанні. Пошук шляхів удосконалення процесу навчання привів нас до необхідності аналізу наявного досвіду щодо прийомів та засобів підвищення пізнавальної активності майбутніх учителів математики.

Мета даної статті – охарактеризувати стан дослідженості проблеми підвищення пізнавальної активності студентів на основі аналізу вітчизняного та закордонного досвіду використання методів, прийомів, засобів активізації пізнавальної діяльності у навчанні.

У вітчизняній та закордонній літературі є чимало наукових праць, в яких у тій чи іншій мірі розглядалися питання активізації навчання і розвитку пізнавальної активності учнів та студентів.

Слід зазначити, що питання активізації навчальної діяльності особи має таку саму давню історію, як і саме навчання. Принцип активного навчання лежить в основі ідеї методу Сократа, заснованого на використанні діалогу. Цей метод навчання разом з дискусією використовував і Цицерон. Демокрит стверджував, що «в навчанні треба прагнути не стільки до повного знання, скільки до повного розуміння».

Один із перших прибічників активного навчання Я. Коменський ще в XVII столітті закликав «вчити дітей мислити».

Ідеї активізації навчання за допомогою наочності, шляхом спостереження, узагальнення і самостійних висновків висловлювали на початку XIX століття і видатні педагоги І. Песталоцці та Ф. Дістервег.

К. Ушинський одним з основних завдань шкільного навчання вважав необхідність розвивати в учнів «бажання і здатність самостійно, без вчителя, набувати нові знання».

Значний внесок у розвиток методів вузівського навчання внесли видатні вчені В. Буняковський, Т. Грановський, М. Лобачевський, А. Коні, Д. Менделєєв, І. Мечніков, М. Остроградський та ін, які були прибічниками активізації лекційного викладання.

Прогресивні ідеї активізації навчання і удосконалення методів навчання висловлювали і російські методисти С. Гур'єв, А. Гердт, П. Каптерев, Б. Райков та ін.

Активізація шляхом наближення методів навчання до дослідницьких методів пізнання була запропонована в 20-их роках XX століття в практиці радянської школи, але вона привела до зниження теоретичного рівня навчання і в 30-х роках від них відмовились.

У другій половині минулого століття основи теорії активізації навчання були закладені на межі 70-х років у дослідженнях психологів та педагогів І. Лернера, О. Матюшкіна, М. Махмутова, В. Оконя, М. Скаткіна та ін.

Значний внесок у розкриття проблеми розвитку пізнавальної активності студентів у плані розробки принципів, методів і форм навчання внесли Ю. Бабанський, Л. Божович, М. Данилов, Б. Єсіпов, Ш. Надь, Л. Клемен, І. Фекете та інші.

Питанням активізації діяльності учнів у навчанні присвячені праці Л. Арістової, В. Лозової, Т. Шамової, Г. Щукіної, І. Харламова. Зокрема, активізації пізнавальної діяльності студентів приділена увага в роботах О. Вербицького, В. Вергасова, І. Ільєсова, А. Есаулова, М. Никандрога, Р. Нізамова, З. Слєпкань та ін.

Незважаючи на те, що педагогічною наукою накопичено достатньо досвіду з питань активізації навчання, в дидактичній літературі немає єдиного підходу до визначення поняття «пізнавальна активність».

Зокрема, одні автори розглядають пізнавальну активність як діяльність (І. Лернер, М. Данилов, О. Матюшкін), інші – як рису особистості (Д. Вількєєв, Б. Осипов,

Н. Половникова, В. Лозова, М. Махмутов, І. Радковець), деякі – як стан здобувача знань та його ставлення до змісту та процесу пізнання (Л. Арістова, І. Харламов, Г. Щукіна).

Т. Шамова, розглядає пізнавальну активність «як якість діяльності, в якій проявляється особистість самого учня з його ставленням до змісту, характеру діяльності і бажанням мобілізувати свої морально-вольові зусилля на досягнення навчально-пізнавальної мети». [9]

Деякі науковці вважають пізнавальну активність формою виявлення самостійності. За характером активності особистості, зауважує Р. Лемберг, можна зробити висновки про її самостійність, бо будь-яка самостійна дія починається з виникнення бажання проявити свою активність. М. Махмутов визначає активність як форму виявлення пізнавальної самостійності. І. Лернер розглядає поняття «самостійність» як більш широке у порівнянні з активністю.

Слід зазначити, що довгий час у багатьох працях педагогів-дослідників навчання розглядалось як пізнавальна діяльність, яка відбувається під керівництвом викладача і не бралась до уваги можливість і необхідність управління цією діяльністю з боку самих студентів. Проте, поступово відбувалось переміщення акцентів з процесу викладання на процес учіння майбутніх спеціалістів, їх активності в навчанні.

Активізація пізнавальної діяльності вимагає застосування різних методів, прийомів, засобів, форм навчання, які спонукають особистість до виявлення активності.

Так, В. Вергасов виділяє в навчальному процесі і, зокрема, на лекціях, такі методи активізації: створення проблемних ситуацій; елементів ігрових ситуацій; формулювання проблемних, активізуючих запитань; виклад навчального матеріалу методом діалогу; використання в процесі лекції навмисних цілеспрямованих помилок [2].

Розробці вимог до методу проблемних ситуацій присвячені роботи М. Махмутова, О. Матюшкіна.

М. Махмутов вважає, що в активізації пізнавальної діяльності студентів запитання відіграють чи не найголовнішу роль. Активізація за допомогою методу проблемних запитань полягає в управлінні розумовими діями студента з виявлення відмінностей і подібності між різними явищами, предметами, поняттями; знаходженню і встановленню закономірностей і зв'язків у процесі вивчення конкретних явищ [4].

Нові методи активізації пізнавальної діяльності студентів, що допомагають виробити вміння розв'язувати ті чи інші проблеми і розкривають можливість більш продуктивної розумової діяльності, почали розроблятися та використовуватися і в 40-60 роках ХХ століття вченими Ф. Цвіккі (метод морфологічного ящика), В. Гордоном (синектика), Д. Пойа, Р. Кроуфордом (метод контрольних запитань), А. Осборном (мозковий штурм – «брейнсторминг»), Г. Альтшуллером (алгоритм розв'язування винахідницьких задач), Г. Бушем (метод гірлянд випадкових асоціацій), А. Есауловим (метод інверсії), Е. де Боно (латеральне мислення, латинське *lateralis*, англійське *lateral* – побічне, другорядне) та ін.

Зупинимось більш детально на характеристиці деяких методів активізації навчання.

Метод раптових заборон (Г. Альтшуллер) – застосовується у випадку, наприклад, коли задачу можна розв'язати кількома способами і полягає в тому, що забороняється використання певного способу розв'язання. Застосування вказаного методу сприяє руйнуванню стереотипів стосовно того чи іншого способу розв'язування.

Метод нових варіантів (пошук альтернатив) (Г. Буш, К. Делоне) – полягає у вимозі виконати завдання іншим способом, знайти нові варіанти його виконання, коли вже є кілька способів розв'язання задачі. Навіть, якщо цей метод не завжди дасть позитивний результат, то у студентів має сформуватися уявлення про розв'язування задач не лише найбільш очевидним способом, а й шукати інші.

Метод інверсії (А. Есаулов). Полягає в тому, щоб задачу, розглянути з різних точок зору. Студент не має обмежуватись лише даним запитанням умови задачі, а й спробувати самостійно сформулювати інше, з позиції якого виникне нова задача.

Метод інформаційної насиченості (К. Делоне) – базується на включенні в умову задачі зайвих даних.

Метод морфологічного ящика, або метод багатомірних матриць (Ф. Цвіккі) – полягає в знаходженні нових, оригінальних ідей шляхом створення різних комбінацій відомих та невідомих об'єктів. Аналіз ознак і зв'язків, одержаних із різних комбінацій елементів,

застосовується як для виявлення проблем, так і для пошуку нових ідей.

У процесі конструювання нових запитань і задач в математиці Ю. Палант назвав цей метод «матрицею взаємозв'язків».

Метод гіпотез (М. Махмутов, О. Матюшкін, Г. Буш). Студентам пропонуються задачі із запитаннями: чи правильно? чи завжди? що буде, якщо...?, на які вони повинні, спираючись на логіку та інтуїцію, сформулювати варіанти своїх відповідей. Такі завдання часто породжують оригінальні гіпотези студентів, які потім обговорюються.

Метод прогнозування (Г. Буш) відрізняється від методу гіпотез лише тим, що застосовується до реального або запланованого процесу.

Метод синектики (В. Гордон) – дозволяє студентам навчитись формулювати проблеми, її складові елементи, виділяти головне, шукати аналогії розв'язування задач. У цих випадках у майбутніх учителів формуються вміння абстрагуватися, слухати інших, терпимо ставитися до ідей, виказаних іншими членами групи, вміло користуватися аналогіями.

Діалогічний метод викладу лекційного матеріалу (Д. Пойа, В. Вергасов). Ефективність цього методу суттєво залежить від правильного формулювання запитань і послідовності їх постановки. Д. Пойа рекомендує вибудувати певну послідовність запитань під час організації діалогу на лекції.

До методів колективного стимулювання активності студентів у навчанні відносять методи «мозкового штурму»(атаки).

Пряма колективна «мозкова атака» (А. Осборн). Мета цього методу полягає в зібранні якомога більшої кількості ідей, звільнення студентів від інерції мислення, подолання звичного ходу думок у процесі розв'язування творчих задач. Оптимальна кількість учасників «мозкової атаки» до 15 чоловік .

Масова «мозкова атака» (Дж. Філіпс). Цей метод дозволяє суттєво збільшити ефективність генерування нових ідей в групах від 20 до 60 чоловік. Після поділу на малі групи (5-6 чоловік) кожна з них самостійно проводить пряму «мозкову атаку» задачі, яку треба розв'язати. Через 5-10 хвилин представники кожної малої групи повідомляють ідеї, що виникли в групах, і колективно, під керівництвом викладача, їх оцінюють і вибирають найбільш оригінальну.

«Мозковий штурм» – діалог з деструктивною віднесеною оцінкою (Є. Александров, Г. Буш). Суть діалогу полягає в активізації творчої думки учасників при колективному виробленні ідей з формулюванням контридей. У цих випадках усі учасники розділяються на групи: вироблення ідей; аналізу проблемної ситуації і оцінки ідей; вироблення контридей.

Вивчаючи та аналізуючи праці вчених щодо методів, прийомів та засобів активізації пізнавальної діяльності у навчанні, особливо останнього періоду, ми не виявили праць, які б давали вичерпну відповідь на запитання: «Як має змінитись в контексті сучасних завдань процес активізації пізнавальної діяльності студентів у навчанні математичних дисциплін у ВНЗ?»

Висновки. Таким чином, дослідження методів, прийомів, засобів активізації пізнавальної діяльності студентів у навчанні перебуває у стані активної наукової розробки, розвитку нових сучасних ідей.

Методи, прийоми, засоби активізації пізнавальної діяльності студентів змінюються, оновлюються та осучаснюються під впливом впровадження нових технологій навчання.

Актуальними будуть дослідження щодо можливості та доцільності використання нових методів, прийомів, засобів активізації пізнавальної діяльності студентів у навчанні математичних дисциплін і фаховій підготовці майбутнього учителя математики.

Література:

- 1.Аристова Л.П. Активность учения школьников. Педагогика, 1968.
- 2.Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. – К.: Вища шк., 1985. – 176с.
- 3.Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів.– Х.: Основа, 1990. – 89с.
- 4.Махмутов М.И. Опыт проблемного обучения. Поиски рациональных способов преподавания математики. Сост. Э. Мингазов – М.: Просвещение, 1969. – 144с.

5. Метельский Н.В. Очерки истории методики математики. Под ред. Депмана И.Я.. – Минск.: Вышейш. школа, 1968. – 340с.
6. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М. Г. Психолого- дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М., 1999. – 398с.
- 7.7. Пойа Д. Математика и правдоподобные рассуждения. Пер. с англ. – М.: Наука, 1975. – 464с.
8. Фридман Л.М. Психолого- педагогические основы обучения математике в школе. – М.: Просвещение, 1983. – 158с.
9. Шамова Т. И. Активизация учения школьника. – М.: Педагогика, 1982.
10. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 160с.
11. Харламов И.Ф. Как активизировать учение школьников.– Минск: Народная асвета, 1975. – 206 с.
12. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. – М.: Высшая школа, 1982. – 223с.

This article characterizes the state of the investigation of the problem connected with the improvement of students' learning skills analyzing Ukrainian and foreign experience, technologies, and means of activization of students in the process of learning.

УДК 51 (07)

*Л.А. Вотякова
м. Вінниця, Україна*

ДО ПИТАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ І МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ САМООСВІТИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Постановка проблеми. Визнання домінуючим в ХХІ ст. способу діяльності, в основі якої створення і експлуатація нового знання, і прогнозована у зв'язку з цим зміна моделі розвитку освіти, що переносить акценти з освітньої діяльності на самоосвіту, актуалізує проблему наповнення змістом парадигми «від освіти – до самоосвіти».

Суперечність у тому, що з одного боку, знання (у нашому випадку – математичні) невпинно зростають за обсягом, ускладнюються за змістом, і за оцінкою академіка В. Глушкова (30 років тому) «розвиток наукових математичних теорій все частіше впирається в межі людських можливостей», а з іншого боку, математика – чи не найсприятливіше підґрунтя не тільки для продукування без найменшого ризику нового, власне математичного, знання, а й для переходу від світу реального до світу ідеального, працюючого на перший.

Основна частина. Аналіз теоретичних питань структури, змісту та дидактичної оснастки підготовки вчителя математики показує, що власне математична підготовка, яка зосереджена на І-ІІ курсах, достатньо архаїчна і практично не відображає досягнень математичної науки у ХХ ст., причому рівень виживання одержаних знань в цілому незадовільний.

Нині можливе поліпшення такої підготовки через модернізацію змісту навчання, передбаченого освітньо-професійною програмою підготовки бакалавра зі спеціальності 6.000100 «педагогіка і методика середньої освіти. Математика» напрямку підготовки 0101 «Педагогічна освіта»¹.

У цьому документі не тільки дещо змінено (в бік його оновлення) перелік нормативних навчальних дисциплін, а й розширено інформаційний обсяг нормативної частини змісту математичної освіти через наближення його (до певної міри) до класичного університетського.

Так, комплексний у минулому курс математичного аналізу тепер подається як три курси: математичний аналіз, комплексний аналіз, диференціальні рівняння. Фактично новими для педуніверситетів є курси «Диференціальна геометрія і топологія», «Дискретна математика».

У курсі математичного аналізу (вперше у практиці педагогічних ВНЗ) передбачено вивчення нормованих та гільбертових просторів, лінійних операторів і функціоналів, що

¹ МОН; У «Галузеві стандарти вищої освіти». Напрямок підготовки 0101 «Педагогічна освіта». Спеціальність 0.010100 «Педагогіка і методика середньої освіти. Математика». Київ – 2003.

діють у нескінченновимірних просторах. Курс диференціальних рівнянь поповнений диференціальними рівняннями у частинних похідних, і, що дуже важливо, акцентована увага на математичному моделюванні. Курс теорій ймовірностей і математичної статистики поповнений елементами теорії випадкових процесів, основами математичної статистики, методом Монте-Карло.

Таким чином, досить помітним є намагання певною мірою відобразити деякі досягнення науки ХХ століття, як то розкриття глибинних ідей функціонального аналізу, сучасної алгебри і топології.

І нарешті, цей документ (напевно, вперше) встановлює типи діяльності і типові завдання діяльності, що визначають професійну придатність випускника, а через них зміст здатностей та умінь вирішувати завдання.

Щодо математичної підготовки тут визначено типи діяльності:

- дослідження математичних відображень ідеальних об'єктів;
- математичне моделювання природничих, технічних, екологічних та соціальних явищ і процесів;
- прикладні дослідження в галузі математики.

Конкретизовано типові завдання діяльності:

- для першого – аналіз сучасних математичних теорій, постановка математичної проблеми (задачі), формулювання гіпотетичного твердження або ж його спростування;
- для другого – створення математичної моделі реального об'єкта, процесу, явища, аналіз створеної моделі, дослідження моделі реального об'єкта з використанням комп'ютерної техніки, створення аксіоматичної теорії та її аналіз;
- для третього – вибір, використання алгоритмів, методів, прийомів та способів розв'язування математичних задач.

Випускник здатний виконувати перелічені завдання, якщо він набув умінь (наприклад, для останнього) аналізувати відомі методи, способи, прийоми, засоби та їх придатність до розв'язування проблем, використовувати індукцію і дедукцію, аналітичний, синтетичний, аналітично-синтетичні методи розв'язування проблеми, використовувати засоби інформаційних технологій для розв'язування математичних задач.

Можна дискутувати з приводу переліку типових завдань діяльності або ж списків умінь, що забезпечують здатність виконувати такі завдання. Однак, слід констатувати, що вперше синтезовано у чіткій формі вимоги до якості освітньої та професійної підготовки випускників ВНЗ.

Оскільки проект передбачав розробку основ теорії методики післядипломної самоосвіти учителя математики і створення відповідного методичного забезпечення, спрямованих на формування його інтелектуальної компетентності та підвищення професіоналізму, то цілком природно, що наведений тут документ став засобом у процесі виявлення рівня інтегрованих знань і вмінь випускника, його досвіду активної математичної праці, і на цій основі – рівня поєднання накопичених знань з набутими вміннями.

Перше, з чим ми визначились, це з освітнім середовищем, у якому має проходити самоосвітня діяльність учителя. Враховуючи те, що під час розробки змісту і технологій самоосвіти, основним орієнтиром є складові пізнавального процесу в математиці, природно, що таким освітнім середовищем мають бути певні розділи математики, в межах яких розв'язуються проблеми (задачі), що приводять до створення математичної структури, якщо мова йде про дослідження так би мовити внутрішнє, і до побудови математичної моделі, якщо мова йде про застосування. Вінцем такого творення є певна математична теорія.

Однак, така гіпотеза малопродуктивна, якщо підґрунтя такого середовища не буде осмисленим, а методи дослідження не будуть подані у доступній формі. А тому важливо присутність глобальних ідей легалізувати в оперативному навчальному матеріалі, а ефективність методів перевіряти в осмисленому вчителем середовищі.

Природно, що такі глобальні ідеї слід шукати серед найбільш важливих результатів, що характеризують математику ХХ ст.

Визначитись у цьому напрямі допомогла лекція, прочитана у Філдсівському інституті (Всесвітній математичний симпозіум, Торонто, 7-9 червня 2001) одним із визначних англійських математиків М. Атья¹, в якій він зробив огляд розвитку математики за минуле століття.

Атья поєднує XVIII і XIX століття і називає цей період епоєю класичної математики. У цю епоху (епоху Ейлера і Гаусса) створювалась і розвивалась вся велика класична Математика, і декому здавалось, що настає кінець математики.

Однак XX століття виявилось по-справжньому плідним. Розділивши XX ст. на дві половини і назвавши першу половину «епохою спеціалізації» (зосередження на тому, що можна зробити в даний час у межах певної системи: алгебраїчної, геометричної або якоїсь іншої), а другу - «епохою об'єднання» (кордони між областями порушуються, методи переносяться з однієї області в іншу і йде колосальне схрещування), Атья виділяє основні (глобальні) напрями розвитку математики, сутність яких можна розкрити майже афористично:

- від локального до глобального;
- підвищення розмірності;
- від комутативного до некомутативного;
- від лінійного до нелінійного;
- дихотомія між геометрією і алгеброю;
- створення гібридів.

Природно, що наведені тут стратегічні напрями розвитку математики і домінуючі в них методи можуть стати методологічною основою методик самоосвіти учителя, якщо його, так би мовити, «запросити» в доступне йому освітнє середовище, причому за умови наявності в нього методів, якими він у певній мірі володіє.

У передмові до навчального посібника з теорії асоціативних алгебр (алгебр скінченного рангу) його автор Р. Пірс зазначає: «багато теорем про асоціативні алгебри належать самим визначним алгебраїстам XX ст.. (Веддербйорн, Артін, Е. Нетер, Хассе, Брауер, Алберт, Джекобсон) і є по-справжньому блискучими їх досягненнями. Разом з тим доведення цих глибоких результатів настільки удосконалено, що стали доступними студентам, які володіють достатньо скромним математичним багажем. Предмет теорії асоціативних алгебр унікальний за чисельністю зв'язків з іншими напрямками математики через застосування у теорії груп, теорії комутативних кілець, теорії полів, алгебраїчній теорії чисел, алгебраїчній геометрії, гомологічній алгебрі і теорії категорій. У свою чергу, ці області дають багато для власне теорії асоціативних алгебр»².

Відповідна дидактична обробка дозволила автору створити навчальний посібник, який спроможний підвести студента до самостійних досліджень.

З іншого боку, практика написання дипломних і магістерських робіт свідчить про те, що досить привабливими у цьому плані є повні матричні алгебри $M_n(K)$ над полем K . Причина в особливій ролі цієї алгебри серед алгебр скінченного рангу над полем K . Виявилось³, що їх роль аналогічна ролі симетричних груп серед всіх можливих скінчених груп. Точно так саме, як будь-яка скінчена група може бути мономорфно вкладена в певну симетричну групу, будь-яка алгебра скінченного рангу над полем K допускає мономорфне вкладення в певну групу матриць над полем K .

Особлива цінність цього факту у тому, що після занурення алгебри скінченного рангу над полем K у матричну алгебру над цим же полем до дослідження її будови можна застосувати потужний апарат матричного аналізу.

¹ М. Атья Математика в двадцатом веке: Пер. с англ. // Математическое просвещение, сер. 3, вып. 7. – 2003. – С.5-24.

² Пірс Р. Ассоциативные алгебры: Пер. с англ. – М.: Мир, 1986. – С.8.

³ Калужнин Л.А. Введение в общую алгебру. – М.: Наука, 1973. – С. 401-406.

Таким чином, вигідною алгебраїчною структурою маємо одну із повних матричних алгебр рангу n^2 над полем R . У цій алгебрі виділяємо підалгебру A , яка наділяється нормою.

Якщо виявиться, що ця норма породжується скалярним добутком, то з геометричної точки зору A є евклідов простір, наділений операцією множення елементів (як правило, некомутативною), у якій є дільники нуля. Таким чином, алгебра A є досить багатою як з геометричної, так і з алгебраїчної точки зору.

Якщо виявиться, що певний клас функцій, визначених на підмножинах алгебри A , приймають значення у ній же, то з'являється можливість будувати елементи аналізу функцій.

І нарешті, заключний крок. Якщо при фіксованому базисі алгебру A рангу n ізоморфно перенести на простір R^n , то дістанемо алгебру (до недавнього часу такого типу алгебри називали алгебрами гіперкомплексних чисел), причому R є природною під алгеброю такої уже числової алгебри. Отримуємо по-справжньому цікаву «числову» систему.

Щодо інших напрямів як об'єкт дослідження ми розглядаємо розв'язки диференціальних і різницевих рівнянь. Зокрема, щодо перших, то диференціальні рівняння першого порядку, що інтегруються у квадратурах, генеруються з аналітичних функцій, з кожної з яких породжується три рівняння. Предметом дослідження є образи розв'язків диференціальних рівнянь у процесі відображення породжуючою функцією.

Придатним для самостійного дослідження є функції розподілу, котрі будуються через керовану функцію інтенсивностей, і подальше їх застосування у задачах теорії надійності і масового обслуговування.

Інформація, навіть сама новітня, набута споглядальним шляхом, але не затребувана, як правило, малоефективна, тим більше математична, яка не вирізняється особливою привабливістю. А тому учитель, який не має досвіду активної математичної праці, навряд чи досягне майстерності. Причина очевидна – накопичені знання тільки у поєднанні з набутими вміннями дають можливість оволодіти предметною діяльністю.

Ця прописна істина стала ідеологічною установкою Д. Пойа, причому не на рівні сентенцій (чим часто грішать подібні установки), а й забезпечена досить результативною інструментальною базою. Справді, оскільки за Пойа «Уміння (know-how) у математиці – це *спроможність розв'язувати задачі*, знаходити доведення, критично аналізувати їх, з достатньою легкістю користуватись математичним апаратом, розпізнавати математичні поняття у конкретних ситуаціях»¹, то обравши цю установку за робочу, ми провели дослідження того, за яким принципом проводити відбір інформації, щоб уникнути фрагментарності і структурної неорганізованості, забезпечити її цілісність і систематичність.

Наступним предметом дослідження стала форма носія освітнього середовища. Зрозуміло, що для широкого загалу це не можуть бути монографічні та журнальні джерела. Тим більше це не може бути інтелектуальне середовище, у якому можливе безпосереднє спілкування. Так що без варіантів ми зупинились на посібнику, причому у ньому мають бути реалізовані методологічні установки, які забезпечують ефективну самоосвітню діяльність. Зрозуміло, що головна роль не за носієм інформації, що має бути використаним для «озвучення» навчального матеріалу, а за засобами, які забезпечують продуктивну працю в освітньому середовищі. В ідеалі Інтернет-посібник за умови підтримки університетської служби освітніх послуг.

Наприкінці ХХ ст. була розпочата розробка проекту, пов'язаного з математичною освітою (очолює П. Ернест, Екстерський університет, Англія). Його розробники виходять з того, що вся практика і теорія як навчання, так і учіння спирається на епістемологію² (вчення про сутність і закономірності пізнання). Поставивши низку проблемних запитань щодо статусу і основ математичного знання, вони відмолися від абсолютної віри у те, що

¹ Пойа Д. Математическое открытие. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание: Пер. с англ. – М.: Наука, 1970. – С. 302.

² Ernest P. Social constructivism as a philosophy of mathematics: racial constructivism rehabilitated? PErnest@ex.ac.uk
244

математичні істини універсальні і незалежні від людства (а тому відкриваються), і стали на позиції соціального конструктивізму, згідно з яким математика є соціальна конструкція (а тому винаходиться, конструюється)¹, і, виходячи з цього, будують педагогіку математики.

Історично запитання «Математика відкривається, чи винаходиться?» у неявній формі фактично супроводжувало появу кожного нового поняття і кожного фундаментального факту. Як ілюстрацію, нагадаємо ситуацію, в якій опинився Кардано, розв'язуючи кубічні рівняння. Коли спільними зусиллями Тартальї, Кардано і Феррарі (перша половина XVI ст.) були знайдені прийоми розв'язування кубічних рівнянь і рівнянь четвертого степеня, Кардано зіткнувся з кубічними рівняннями, корені яких дійсні, однак їх формальний запис рекомендованими правилами «безглуздий» (Наприклад, для рівняння $x^3 - 7x - 6 = 0$ згідно з правилами

$$x = \sqrt[3]{3 + \sqrt{-\frac{100}{27}}} + \sqrt[3]{3 - \sqrt{-\frac{100}{27}}},$$

тоді як коренями його є $-2, -1, 3$). І хоча Кардано не знайшов виходу з цієї ситуації, однак в процесі дослідження ним було зроблено перший крок на шляху усвідомлення природи уявних величин і можливості виконання дій над ними. Так, розв'язуючи задачу про ділення числа 10 на дві частини, добуток яких дорівнює 40 (рівняння $x(10 - x) = 40$), він отримав $5 - \sqrt{-15}$ і $5 + \sqrt{-15}$, а під час перевірки всі обчислення проводив за правилами дій над звичайними двочленами, тобто оперував з «безглуздими» записами як з числами. Разом з тим подолати чисто психологічний бар'єр і надати таким величинам статус чисел він не зміг. І тільки у 1629 році у книзі «Нове відкриття в алгебрі» Альбера Жирора було задекларовано народження нової числової системи. Таким чином, з одного боку, рівняння були сконструйовані, правила їх розв'язування були винайдені, а з іншого боку, комплексні числа були виявлені (відкриті) у записі розв'язку. То яку ж відповідь треба дати на запитання «Комплексні числа відкриті чи винайдені?».

Дещо відмінна ситуація пов'язана з узаконенням нових геометрій. Якщо визнання комплексних чисел не вимагало прийняття чогось такого, що суперечило б математичним знанням того часу (єдина втрата – відсутність лінійного порядку), то входження у математичний світ нових геометрій було по-справжньому драматичним. З листа К. Гаусса (1824): «...Припущення, що сума трьох кутів трикутника менша 180° , приводить до своєрідної, цілком відмінної від нашої (евклідової) геометрії; ця геометрія абсолютно послідовна, і я розвинув її цілком задовільно; я маю можливість розв'язувати у цій геометрії будь-яку задачу, за виключенням деякої константи, значення якої а рїогі встановити неможливо».

Отже, два суперечливі факти дістали право на існування в «безгрішній» з точки зору наявності суперечностей в математичній науці. Однак, один із них належить евклідовій геометрії, яка описує реальний світ, а другий - неевклідовій (уявлюваній за Лобачевським), створений людською уявою за принципом: «А що буде, якщо ... ?». Більше того, було придумано яким саме чином упевнитись у тому, що новостворена теорія несуперечлива. Правда прийшлося замість абсолютної несуперечливості задовольнитись відносною, побудувати «світ» в межах евклідової геометрії, елементи якого наділялись змістом, через який перевірялась виконуваність аксіом неевклідової геометрії. Термін «модель», а за ним і термін «конструктивний об'єкт» набувають статусу лексичних одиниць математичної мови.

Наведені два приклади (а їх легіон) переконливо свідчать, що нове математичне знання як відкривається, так і винаходиться, так що не випадково Ж. Адамар, включивши термін «винахід» у назву популярної у свій час книги «Дослідження психології процесу винаходу в області математики», сам же себе поправляє: «Ми ведемо мову про винахід; було б точніше говорити про відкриття». В обох випадках математики творять нове у математичному світі. В основі цього творення – конструювання нових об'єктів і правил оперування з ними.

Якщо виходити з того, що конструювання математичних об'єктів – невід'ємна складова процесу творення нового математичного знання (процесу пізнання реалій математичного

¹ Ernest P. Is mathematics discovered or invented? ?// University of Exter PErnest@ex.ac.uk

світу), то логічно було включити його в арсенал тих умінь, яких має набути студент на завершальному етапі підготовки і закріпити учитель в процесі самоосвіти.

На нашу думку, це дає можливість, з одного боку, надати традиційному навчальному матеріалу форму, що стимулює особистісну активність того, хто працює в обраному інформаційному середовищі. А з іншого боку, - учитель отримує «щеплення», що запобігає звуженню його математичного світу до рівня шкільного підручника.

Зазначимо, що ми ведемо мову не про прийняття певного конструктивного математичного світогляду, який пов'язує проблему існування математичних об'єктів з можливістю їх побудови і відкидає на підставі цього низку установок традиційної теоретико-множинної математики як то поняття актуальної нескінченності або ж універсальності закону виключеного третього. Сутність нашої установки у тому, що включення в самоосвітню діяльність учителя трансформованих методів і прийомів, а також форм організації наукового дослідження впливає на його пізнавальну активність, а конструювання об'єктів дослідження надає його діяльності особистісного характеру, забезпечує усвідомлення причетності до продукування нового знання в руслі глобальних стратегічних напрямів розвитку математики та її фундаментальних методів.

Причетність учителя до продукування нового знання забезпечується через розв'язування комплексних задач і їх конкретизацію, складання задач, конструювання ним об'єктів дослідження, переробки логічних міркувань, що привели до певного результату (процес наближення до істини) у строго логічне доведення (обґрунтування сформульованої істини).

Розуміючи під технологією самоосвітньої діяльності певний спосіб учіння, коли домінуюча роль з реалізації функцій учіння відводиться засобам, і надавши конструюванню і моделюванню статусу засобу учіння, ми дістали можливість модифікувати і розробляти нові технології, котрі якраз і складають інструментарій самоосвітньої діяльності.

Висновки. Нами відібраний і систематизований навчальний матеріал в історичному руслі основних напрямів розвитку математики, виконана його дидактична обробка, одержані нові результати, що представлені у формі навчального посібника, який можна трансформувати у курс лекцій для студентів магістратури спеціальності 6.01.01 «Педагогіка і методика середньої освіти. Математика».

In the given article the results of the researches the theme «Study of the modern state, development of maintenance and methodical providing of the professional becoming of teacher of mathematics» are summed up on the order of Department of education and science of Ukraine. In particular, different educational environments, at which self-education activity of teacher can be carried out, are offered.

УДК 377.1

*В.С. Гаркушевський
м. Вінниця, Україна*

НЕОБХІДНІСТЬ ТА ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ПТНЗ

Підготовку кваліфікованих кадрів, які відповідають вимогам сучасного високо розвиненого промислового та сільськогосподарського виробництва забезпечують професійно-технічні навчальні заклади, котрі мають значний авторитет в суспільстві.

Нові підходи до розбудови професійної освіти зумовлені наданням освіті пріоритетів та передбачення випереджувального характеру економічних, політичних і соціальних сфер суспільства. Національна державна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)» відображає певні напрями реалізації стратегії розвитку професійної освіти в Україні. Одним із напрямів є впровадження нових педагогічних технологій, посилення організації єдності політехнічного навчання з виробничою практикою [1].

Освіта і професійне навчання стає важливою частиною проблем забезпечення темпів росту в умовах відкритого економічного середовища, а професійне лідерство робітників є важливим стратегічним товаром країни, посилюється інтерес до «людського капіталу».

Професійна підготовка висококваліфікованих робітників вимагає нових підходів до організації навчання, зміни змісту всього процесу професійної підготовки, застосування сучасних і ефективних технологій навчання, які забезпечували б його оптимальні терміни, відповідали запитам виробництва (ринку праці) в робітничих кадрах потрібного рівня кваліфікації. Головним результатом професійної підготовки таких кадрів має бути не лише одержання визначеної навчальними програмами суми знань, умінь і навичок, а їхня здатність до самовдосконалення і швидкої адаптації до змін на виробництві, що є проявом професійної компетентності. Професійно-компетентний робітник в умовах сучасного виробництва – це професіонал, який одержав не лише повний обсяг знань, умінь і навичок, а ще й людина з особливим ставленням до виконуваної роботи, до виробництва, яка знає суть проблем та вміє їх практично вирішувати. Цього можна досягти лише завдяки педагогічній майстерності викладача ПТНЗ. У зв'язку з цим значна відповідальність покладається на працівників системи освіти.

Завдання підготовки студентів до роботи в системі профтехосвіти (ПТО) нині є найактуальнішою для педагогічних навчальних закладів. Вказане завдання може здатися простим. Це в тому випадку, якщо вважати, що для вирішення його достатньо розширити набір у педагогічні ВНЗ з урахуванням потреб системи ПТО. В дійсності це є значно складнішим процесом.

Педагогічні ВНЗ накопичили досвід підготовки фахівців для загальноосвітньої школи. Разом з тим, вони мають незначний досвід у вирішенні завдань, що виникають у зв'язку з необхідністю забезпечити органічне поєднання загальної і професійної освіти. А таких завдань виникає чимало, і всі вони достатньо складні.

Готуючи студентів до роботи в системі профтехосвіти, необхідно виходити із особливостей останньої, оскільки саме ці особливості змушують вчителя вирішувати низку таких завдань, з якими в загальноосвітній школі не зустрічаються. До числа таких завдань необхідно, перш за все, віднести забезпечення дидактичним взаємозв'язком професійної і загальної освіти, оптимізацію навчальної роботи, прищеплення любові до обраної професії, проведення виховної роботи в процесі виробничої праці.

Суттєве значення має підготовка молодих фахівців до виховної роботи. При цьому слід ураховувати умови, котрі створюються в загальноосвітній школі. Однак, у професійно-технічному закладі є додатковий чинник, значення якого для виховання важко переоцінити. Це виробнича праця учнів, яка пронизує їх діяльність протягом усього періоду навчання. Як врахувати цей чинник найкращим чином для виховання позитивного ставлення до праці, використовуючи знання і можливості вчителя загальноосвітніх предметів – завдання, котре потребує вирішення як у теоретичному, так і в практичному плані.

Проблемою є також підготовка вчителя до профорієнтаційної роботи в школі. Необхідно прищеплювати учням любов до вибраної ними професії та роботи. Це треба робити на всіх уроках загальноосвітніх предметів без винятку, дотримуючись, звичайно, почуття міри і не забуваючи про прямі завдання даного навчального предмета. Оптимізації загальноосвітнього навчального процесу в ПТНЗ необхідно надавати певну спрямованість. По-перше, відомо, що в учнів ПТНЗ режим праці достатньо напружений. Тому необхідно знайти розумне співвідношення між обсягом роботи, що виконується на уроках, і в процесі домашньої роботи. По-друге, в одному і тому самому закладі навчаються учні, які мають різну підготовку. Таке становище приводить до необхідності приділяти особливу увагу індивідуальному підходу до учнів, що потребує від викладача особливої майстерності. Тому успіх справи буде залежати і від того, наскільки ефективну допомогу нададуть викладачам учені. Формуючи і вдосконалюючи в педагогів потрібні методичні вміння і навички, підвищуючи інтерес до професійної діяльності, цілеспрямований розвиток здібностей до самоосвіти, прагнення до постійного самовдосконалення, розуміння професійно-педагогічної діяльності як творчої нестандартної взаємодії між вчителем і учнем – дані якості є міцною основою педагогічної майстерності педагога.

У поняття «педагогічної майстерності» В.П. Симонов включає такі вміння:

- розглядати навчання й виховання в їхньому діалектичному зв'язку і єдності;
- зосередити увагу студентів і зацікавити новим матеріалом;

- врахувати вікові і психологічні особливості студентів, рівень їхнього розвитку, забезпечити індивідуальний і диференційований підхід;
- будувати свої стосунки зі студентами на гуманній, демократичній основі;
- не розгубитись, коли студенти ставлять складні та непередбачувані запитання;
- поєднувати теорію і практику у викладанні навчальної дисципліни;
- грамотно використовувати в своїй роботі новітні досягнення науки і практики;
- досконало володіти своїм «знаряддям» праці – мовою, словом;
- критично мислити і мати чітку громадянську позицію, демонструвати студентам оригінальну єдність слів, переконань і справ;
- урізноманітнювати свої заняття, уникати шаблону в їх проведенні [3].

Підготувати викладача професійної школи набагато складніше, ніж будь-якого іншого педагога, оскільки він готуватиме сучасного робітника, а підготовка його в умовах ринкової економіки має відповідати цілій низці вимог: уміння самостійно оновлювати знання; творчо мислити, ставити проблеми та їх вирішувати; вміти приймати оригінальні рішення у нестандартних ситуаціях, бути соціально активною особистістю. Вирішення цих проблем можливе лише за умов постійного зростання рівня освіченості, кваліфікації, педагогічної компетентності, культури, організованості педагогічних працівників ПТНЗ.

Сучасний педагогічний працівник професійно-технічного навчального закладу повинен володіти новітніми педагогічними технологіями і вміти їх впроваджувати у навчально-виховний процес для його подальшого вдосконалення. В цьому напрямі значний вплив на педагогічну майстерність викладача має використання інноваційних технологій. Педагогічні технології мають бути засвоєними у процесі практичної тренінгової роботи.

Переорієнтація системи освіти та виховання на формування людини як суб'єкту суспільного та особистісного розвитку вступає в конфлікт з традиційними методами оцінювання досягнутих результатів. Особливе значення це має для системи професійної підготовки, де, як відомо, тривалий час переважала тенденція реалізації так званого «соціального замовлення», коли людину, незважаючи на її психологічні особливості формували під певний загальний освітянський стандарт. У таких умовах оцінка ефективності діяльності закладів професійної підготовки обмежувалась суто показниками успішності навчання, тоді, як психологічні складові готовності до майбутньої професійної діяльності залишались поза увагою і вчених, і практиків. Таким чином спостерігалась, по-перше, відчуження змісту навчання від змісту професійної діяльності, а, по-друге, віддалення ціннісних орієнтацій суб'єктів навчального процесу (викладачів і студентів) від практики, її потреб та вимог. Ця проблема актуальна для всієї системи професійної підготовки.

Далеко не кожний випускник ПТНЗ без утруднень адаптується до виробництва. Безумовно, тут діють багато різних чинників, але суттєвий вплив надає те, що система підготовки фахівців недостатньо гнучко реагує на зміни і запити реальності, адже методи перевірки рівнів професійної готовності були незмінними протягом тривалого періоду і нині не дають уявлення про психологічну готовність випускників до практичної діяльності. Це говорить про недоліки в роботі з учнями, а можливо, й про проблеми професійної підготовки викладачів для ПТНЗ.

Важливим чинником удосконалення підготовки педагогів професійної школи є організація науково-дослідної роботи студентів педагогічних ВНЗ, яка допомагає їм у майбутній діяльності вирішувати завдання поєднання науки з освітньою практикою, здійснювати підготовку фахівців з підвищеним дослідницьким і творчим потенціалом. Залучати студентів до дослідницької роботи доцільно з перших курсів. Такий підхід сприяє розширенню в студентів знань про предмет, професію, сучасне виробництво для якого буде здійснюватися підготовка кваліфікованих робітників, а також забезпеченню адаптації нових ідей, інноваційних технологій, методик, авторських програм, методичних розробок тощо.

Особливості сучасного виробництва підвищили також вимоги до змісту та якості викладання як загально технічних, так і спеціальних дисциплін не тільки у ВНЗ, а й професійно-технічних навчальних закладах. Це є теж однією із проблем професійної підготовки викладача.

Традиційна технологія навчання, яка нині займає панівне місце у навчальних закладах, дозволяє відзначити тричленів технологічний ланцюжок: подача інформації викладачем – сприйняття, осмислення, конспектування, заучування інформації студентом – відтворення завченої інформації студентом для контролю й оцінювання викладачем.

У процесі вдосконалення традиційної або розробки нової технології навчання основним ціннісним орієнтиром має виступати особистість студента в усій різноманітності її духовних, фізичних, інтелектуальних можливостей і здібностей. Така технологія навчання має бути: динамічною, гнучкою і забезпечувати режим найбільшого сприяння для реалізації індивідуальних інтересів, можливостей і здібностей студентів; усунена багатопредметність, тобто та, за якою студенти змушені одночасно вивчати протягом семестру 10-12 навчальних дисциплін і відповідно така сама кількість викладачів конкурують між собою; конкретне співвідношення лекцій, семінарів, самостійної роботи, строки, логіка і послідовність вивчення курсу реалізуються на основі вибору альтернативних варіантів, запропонованих викладачем; ліквідовані екзаменаційні сесії у звичайному вигляді, оскільки студент складає іспит або залік відразу після вивчення курсу. Таким чином, закладаються принципово інші форми контролю і оцінки знань студентів – індивідуальні співбесіди, публічні огляди і захисти результатів навчальної роботи.

Така технологія закладе надійні і суворі гарантії відповідальності студента за результати своєї праці і ставлення до себе, як до особистості і як до майбутнього викладача. Таку технологію слід вводити з першого курсу, щоб вона виявила себе в усій повноті і з усією силою. Впродовж усього навчання має проводитись ґрунтовна робота з формування в студентів моральної зацікавленості творити себе, працювати на верхній межі своїх сил і можливостей. Її також доречно впроваджувати підчас підготовки педагогічних працівників професійної школи.

Впровадження інноваційних технологій буде сприяти підвищенню якості навчального процесу за дотримання цілої низки умов, а саме: сприятливий морально-психологічний клімат; постійне вдосконалення матеріально-технічної бази і дидактичного забезпечення навчального процесу; багатоваріантність і гнучкість в питанні конструювання змісту, форм, методів і засобів навчання з урахуванням специфіки ПТНЗ, професійних потреб та індивідуальних запитів педагогічних працівників; випереджувальний характер навчання; посилення практичної спрямованості навчання, приділення великої уваги самостійній навчальній діяльності, а також науково-дослідній діяльності студентів. Реалізація цих умов буде сприяти зростанню педагогічної майстерності викладача, майстра професійної школи. Педагогічна технологія взаємопов'язана з майстерністю педагога, під якою розуміють сукупність засобів, необхідних для виконання дії, що розвиває педагога; уміння використовувати прийом і засоби управління своїми вчинками і діями впродовж діяльності [2].

Основним критерієм майстерності педагогічних працівників ПТНЗ має бути кінцевий результат, тобто приріст у професійних знаннях, уміннях і навичках майбутніх робітників, у моральній готовності до вирішення нестандартних завдань, що висуваються сучасними умовами ринкових відносин.

Література:

1. Державна національна програми «Освіта» (Україна XXI століття).
2. Зайчук В.О. Основи інноваційних технологій в освіті. – К.: Гала, 2000. – 63 с.
3. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 312 с.

A necessity and problems of preparation of teachers of proffeccional educational establishments are examined in the article.

Some aspects of improvement technologies of studies and conditions, which will provide its realization, are offered.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Постановка проблеми. Серед найбільш гострих і важливих проблем у сучасному світі підвищений інтерес останніми роками набувають проблеми, пов'язані зі становищем людини в суспільстві. Адже особистість ХХІ століття має бути підготовленою до самостійного творчого розв'язання невідомих та нестандартних завдань.

Незадоволеність функціонуванням освіти породжується тим, що вона не встигає за змінами умов життя та ефективно не протистоїть негативним тенденціям розвитку суспільства. Саме ця незадоволеність стала рушійною силою модернізації національної системи освіти. Нині потрібні мобільні, конструктивні, високоморальні педагоги, здатні до співробітництва, що володіють розвинутим почуттям відповідальності за долю держави, самостійно приймають рішення в ситуації вибору та можуть прогнозувати результати. Тому необхідно створити умови, за яких розвиток освітньої системи оновлення діяльності педагогів перестане бути особистою справою кожного з них.

Аналіз останніх публікацій. На формування соціально-педагогічних уявлень впливають фундаментальні праці Є.А. Грішина, Ф.Н. Гоноболіна, Н.В. Кузьміної, В.А. Сластьоніна, А.І. Щербакової. Сформульовані ними ідеї і сьогодні багато в чому визначають напрям у дослідженні проблем педагогічної підготовки фахівця (О.А. Абдулліна, Є.П. Белозерцев, А.А. Дергач, А.К. Кан-Калик, Л.І. Рувінський).

Останніми роками утворюються такі моделі освітніх систем, як модель формування соціокультурного середовища особистості (Б.С. Гершунський, В.А. Сластьонін), морально-розвиваюча (В.В. Давидов, І.С. Якиманська), системно-діяльнісна (В.Г. Афанасьєв, В.В. Краєвський). Не дивлячись на відмінності в підходах до побудови освітніх моделей, науковці визначають принцип інтеграції як об'єднуючий елемент діяльності, просторів та суб'єктних взаємодій (С.І. Архангельський, О.В. Бондаревська, Б.З. Вульф, Б.С. Гершунський, І.А. Зязюн, В.В. Раєвський, В.С. Леднев, А.М. Новиков, В.А. Сластьонін, А.Д. Солдатенков, А.А. Шаталов та ін.). Дослідження С.І. Архангельського, В.М. Вергасова, В.І. Загвязинського, І.І. Ільєсова, Н.Б. Крилової, А.В. Петровського, Н.Ф. Тализіної дають можливість розробити зміст, форми та методи педагогічної підготовки студентів.

Невирішені раніше частини проблеми. Не дивлячись на певні здобутки, проблема розвитку професійно-педагогічної культури соціальних педагогів стосовно їхньої професійної діяльності досліджена недостатньо.

Мета статті. У даній статті ми уточнимо особливості розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі.

Практика підготовки соціальних педагогів у класичних університетах потребує сучасних наукових розробок, які забезпечили би студентів теоретичними основами проектування, організації та здійснення інноваційного освітнього процесу, виходячи із нових соціальних реалій.

У Хмельницькому національному університеті відбувається оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів завдяки створенню умов для самодостатнього розвитку особистості. Адже для представників цієї професії дуже важливо, щоб професійні цінності зливалися із загальнолюдськими, етичними, гуманістичними, тобто з професійно-педагогічною культурою та етикою.

Як у наукових, так і в публіцистичних вітчизняних дослідженнях часто використовуються поняття «майстерність викладача», «професійно-педагогічна майстерність», «педагогічний талант», «кваліфікація викладача», «професійна компетентність викладача», «педагогічна (професійно-педагогічна) культура» та ін. В основі розмежування цих понять лежать три фундаментальних відношення будь-якого

педагогічного процесу, описані у працях О.В. Бондаревської, О.С. Газмана, С.В. Кульневича, К. Роджерса:

- відношення вчителя до навчального змісту;
- відношення вчителя до учня;
- відношення вчителя до самого себе.

У педагогічному понятійному апараті 20-х-80-х років ХХ століття переважав вираз «професійна майстерність», тому що суспільство мало потребу в педагогах з комунікативною свідомістю, здатних у найкоротший термін навчити широкі верстви населення, підготувати фахівців для вирішення культурно-виробничих завдань у нових економічних умовах.

Період з кінця 80-х і 90-і роки характеризувався посиленою увагою до створення умов для вільного розвитку учня, що вимагало педагогів-професіоналів з гуманістичним, творчим потенціалом. І педагогічна наука звернулася до дослідження проблем становлення «професійної культури вчителя».

Педагог, який здійснює свою діяльність уже в новому столітті, розглядається як «суб'єкт культури з гуманістичним культуродоцільним мисленням» (О.В. Бондаревська), тому широке впровадження терміна «педагогічна культура» відображає підвищений інтерес до можливостей творчого саморозвитку такого педагога, вияву у нього рефлексії, позитивного самовідношення й націленості на постійне вдосконалення.

З метою всебічного й цілісного вивчення особистості соціального педагога як соціокультурного феномена й суб'єкта освітнього процесу ми вважаємо за доцільне розглянути зазначені педагогічні категорії й вивчити зв'язки й взаємини між ними.

Професіоналізм – це відбиток вимог професії в особистості, діяльності фахівця, індивідуальній чи колективній [5]. Професіоналізм, як властивість особистості та діяльності фахівця, формується упродовж професійної освіти, на відміну від майстерності.

Майстерність – це результат професійного становлення суб'єкта, в результаті чого він досягає найбільшого успіху в роботі, вияв найвищої форми активності особистості вчителя в професійній діяльності, активності, що базується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання.

Майстерністю опановують у процесі індивідуального досвіду, спостереження, наслідування, пошуку власного шляху. Ця властивість може перебувати на досить високому рівні лише за умов безперервної її підтримки засобами самоосвіти, самоорганізації і самоконтролю.

Поняття професійна майстерність використовується для відображення високого рівня володіння професійними методами, прийомами й технологіями, «мистецтва в передачі знань, умінь і навичок відповідно до встановлених програм», ефективності педагогічних зусиль, що одержали заслужену суспільну оцінку. Майстерність педагога являє собою взаємозв'язок професійно значимих знань, умінь, творчих і особистісних якостей, а також набутого досвіду й позитивного відношення до своєї професійної діяльності; гнучкість використання засвоєних методів і наявність власного стилю роботи, підвищений рівень сформованості всіх професійно значимих якостей, що виникає на базі загальної культури педагога, його теоретичних знань і володіння педагогічною технікою та забезпечує самоорганізацію професійної діяльності. І.Б. Котова називає педагогічну майстерність «сплавом індивідуально-ділових якостей і професійної компетентності педагога» [4]. С.І. Архангельський в основу цього поняття закладає вміння моделювати навчальну ситуацію, аудиторію, її інтереси, емоції й т.д. [1].

Іноді термін «майстерність» замінюється словом «кваліфікація», як, наприклад, у відомому вислові А.С. Макаренка: «Те, що ми називаємо високою кваліфікацією, упевнені й чіткі знання, вміння, мистецтво, золоті руки, небагатослівність і повна відсутність фрази, постійна готовність до діяльності, забезпечення їхньої конкурентноздатності», принцип раціонального застосування сучасних методів, засобів навчання, вибору оптимальних форм його організації [1].

Якщо що ми ставимо перед собою завдання виявити оптимальні умови розвитку професійно-педагогічної культури студентів у процесі їхньої підготовки, то необхідно опиратися на педагогічні положення, що стосуються організації вузівської освіти: «учити тому, що необхідно на практичній роботі після вузу; враховувати вікові, соціально-психологічні й індивідуальні особливості студентів»; здійснювати професійну спрямованість навчання й виховання, реалізовувати органічне поєднання навчання з науковою, суспільною й виробничою діяльністю [9].

Охарактеризуємо вікові психологічні особливості студентів, взаємозумовленість росту особистісних якостей і професіоналізму та інші аспекти.

Студентський вік виділяється психологами як центральний період становлення характеру й інтелекту. На етапі юнацтва складається система ціннісної орієнтації особистості, інтенсивно формується світогляд і світовідчуження. Вивчення основ обраної професії сприяє розвитку спеціальних здібностей, що важливо для нашого дослідження.

Для пізнавальних процесів у віці 14-18 років характерно: зрослий обсяг пам'яті й висока концентрація уваги, сформоване абстрактно-логічне мислення. Віку 18-25 років властива зрілість у розумовому й моральному відношенні. У цілому можна сказати, що «... студентський вік характеризується досягненням найвищих «пікових» результатів, що базуються на всіх попередніх процесах біологічного, психологічного, соціального розвитку» [10].

Професійне зростання майбутнього й практикуючого фахівця прямо пов'язане з розвитком його особистісних якостей. Цей важливий факт підкреслює А.Р. Фонарьов, говорячи про необхідність удосконалення системи підготовки кваліфікованих фахівців [11]. Автор виділяє дві форми психологічної регуляції діяльності професійного становлення: індивідну, як збереження звичних форм дій, і особистісну, як прагнення до пошуку нових змістів. Зростання особистості фахівця відображається на структурі й змісті професійної діяльності, що наповнюється новими змістами. В свою чергу, рівень професійної діяльності впливає на подальший особистісний ріст фахівця. Таким чином, процеси розвитку особистості та її професіоналізації є діалектично взаємозалежними, взаємообумовленими явищами.

Активність людини в житті залежить від моральної зрілості особистості, від здатності приймати рішення й нести за них відповідальність.

В.І. Слободчиков та Н.А. Ісаєва розрізняють поняття педагога – фахівця й педагога – професіонала. Педагог – професіонал, на думку авторів, виступає суб'єктом діяльності, володіє нею в цілому, сам визначає мети, шляхи й засоби їхнього досягнення, здатний до самостійної побудови, зміні педагогічного процесу, відповідає за ухвалені рішення, орієнтований на розвиток здібностей учнів. Фахівець же керується готовим формулюванням мети, треба методичним вказівкам, займається трансляцією знань, постановкою й вирішенням дидактичних завдань [10]. Таким чином, педагог – професіонал, прагнучи до реалізації розвиваючого навчання, повинен бути сам розвиненим у культурному, моральному й інтелектуальному відношенні.

Розвиток професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів або повністю включений або базується на компонентах (знання, уміння, інтелектуальні процеси, творчість) або перетинається з ними (професійна компетентність). Ці характеристики є, природно, неповними. Вони не охоплюють усього різноманіття конкретних педагогічних завдань, які можуть встати перед педагогами в постійно мінливому житті.

Отже, виявлене в сучасній педагогічній науці різноманіття термінів і підходів до визначення компонентів професійно-педагогічної культури свідчить про актуальність даної проблеми у світлі визначення зв'язків між розвитком культури майбутнього соціального педагога, відтворенням людської культури й удосконаленням освітнього процесу. Поєднуючи в собі роботи... [6]. Однак «кваліфікація» є більше вузьким поняттям, ніж «майстерність», що передбачає вільне володіння знаннями й уміннями у своїй професійній галузі, «багатобічну ерудицію, кругозір інтелігентної людини, широту її культури, філософську й політичну переконаність» [10], у той час як педагогічна майстерність викладача визначається вмінням наповнювати зміст освіти особистісними змістами й вибирати в ході освітнього процесу такі методи й технології, які б мали індивідуально-розвиваючий характер.

Близьким до терміна педагогічна культура, але більше загальним і таким, що можна застосувати до будь-якої професії, є вираз професійна культура, під яким науковці розуміють атрибутивну властивість професійної групи людей, сукупність знань і навичок, що забезпечують високі результати професійної діяльності; розвинену здатність до розв'язання професійних завдань. Тобто, професійна культура – це компонент загальної культури, що виявляється в системі професійно значущих якостей та специфіки професійної діяльності.

Професійно-педагогічна культура – це поняття більше високого рівня абстракції, що конкретизується в поняттях «культура педагогічної діяльності», «культура педагогічного спілкування» і «культура особистості вчителя» [12].

У процесі вивчення професійно-педагогічної культури відбулося поглиблення теорії культурологічного підходу, основи якого розроблялися А.І. Арнольдом, В.С. Біблером, О.В. Бондаревською, Ю.А. Ждановим, Г.І. Ільїним, І.Ф. Ісаєвим та ін. Культурологічний підхід обумовлює здійснення професійно-педагогічної освіти як процесу інтеріоризації вчителем педагогічних цінностей, загальнолюдських змістів та їхнє використання в якості детермінант особистісно-професійного самовизначення в педагогічній діяльності. Саме культурологічний підхід у сукупності з порівняльно-історичним і культурно-історичним підходами.

стали методологічною основою для І.Ф. Ісаєва у визначенні сутності професійно-педагогічної культури викладача вищої школи.

Стосовно до професійної культури педагога дослідники відзначають її більше високий, інтегративний рівень у порівнянні з педагогічною майстерністю, що відображається в поєднанні «суб'єктивно значимого ставлення до педагогічної професії й володінні професійною діяльністю на індивідуально-творчому рівні» [2], у гуманістичному, творчому підході до вільного розвитку учня як «центра освітнього процесу» [9] Дослідник О.Н. Новицька звертає увагу на цілісний, культуродоцільний, індивідуально-моральний характер професійної культури вчителя, розуміючи її як «складну генетично й соціально детерміновану систему, невід'ємну від загальнолюдської культури, інтегративне особистісне утворення кваліфікованого фахівця, що характеризується наявністю в нього достатнього запасу педагогічних, методичних, спеціальних знань і вмінь у сукупності з високими індивідуально-моральними якостями й досвідом творчої діяльності» [7].

На нашу думку, деяка обмеженість змісту поняття «професійна культура педагога» обумовлена рамками конкретної професії й виконанням певної сукупності професійно-педагогічних функцій. При цьому, у випадку використання комплексного підходу до вивчення загально педагогічних, особистісних, творчих і спеціально-предметних компонентів професійної культури педагога її опис наближається до іншого терміна – «педагогічна культура» вчителя.

У соціально-педагогічній літературі поняття педагогічна культура з'явилося на початку 90-х рр. XX сторіччя (О.В. Бондаревська, В.В. Краєвський, В.В. Серіков та ін.).

Сьогодні це поняття розглядається в декількох аспектах, при цьому її тлумачення далеко не однозначно.

Найчастіше дослідники під цим терміном розуміють:

1. Складне соціальне явище, що характеризує життя й різнобічну діяльність людини, частину загальної культури (нарівні з економічною, політичною, екологічною й іншою культурами) або частину соціальної практики в сфері передачі певних традицій, норм, взаємин від старшого покоління молодшому (О.В. Барабанщиков, О.В. Бондаревська, Е.Ю. Захарченко, І.Ф. Ісаєв, Г.Ф. Карпова, С.В. Кульневич, В.В. Серіков, Є.Н. Шиянов та ін.); «якісну характеристику не тільки особистості окремих педагогів, батьків та інших людей, що займаються навчанням і вихованням, але й життєдіяльності й виховних відносин суспільства в цілому» [4]. Саме на суспільно-історичному рівні функціонування педагогічної культури проявляються її національні специфічні риси, які базуються на менталітеті, релігії, духовності, загальній культурі націй, а показником її розвитку є рівень розвитку народної педагогіки.

2. Галузь людських знань, що пов'язана із процесами виховання й освіти та охоплює різні науково-педагогічні концепції, теорії, стандарти, ідеї й цінності. У цьому, соціально-педагогічному аспекті, якісний зміст педагогічної культури залежить від рівня розвитку

антропологічних наук взагалі й педагогічної думки зокрема (В.В. Краєвський, К.М. Левітан, А.В. Петровський, В.А. Сластьонін і ін.).

3. Показник особливо високого рівня ефективності, якості, гуманізації навчання.

4. Характеристику окремої системи освіти, конкретного навчального закладу, його освітнього середовища й педагогічної системи (О.В. Бондаревська, Е.Ю. Захарченко, Г.В. Звездунова, та ін.); універсальну характеристику педагогічної реальності [2].

5. Діяльність учителя як суб'єкта педагогічної культури, що реалізує у своїй праці сукупний досвід попередніх поколінь та виявляє себе як соціально зрілу, різнобічно розвинену особистість. При цьому педагогічна культура, розглянута на індивідуально-особистісному рівні, є мірою професійної діяльності вчителі, показником повноти здібностей і якостей особистості, їх інтегративного функціонування, при якому відбувається відтворення соціального досвіду в індивіді, перехід людської культури в індивідуальну форму існування (О.В. Бондаревська, Т.Ф. Белоусова, Г.В. Звездунова, І.Ф. Ісаєв, В.А. Сластьонін і ін.).

6. Готовність викладача здійснювати професійну діяльність у різних видах освітнього середовища: традиційного/реального і віртуального, працюючи на денній формі навчання, заочній, вечірній й т.д. (Н.В. Борисова, В.Б. Кузов).

В останні роки з'явилося кілька робіт компаративного характеру з виявлення спільного й різного між вітчизняною й зарубіжною системами професійно-педагогічної підготовки (Н.І. Костіна, Л.В. Кузнецова та ін.).

Сьогодні в дослідженнях педагогічної культури виділяють діяльнісний (Л.М. Архангельський, А.І. Міщенко, А.В. Петровський, В.А. Сластьонін, С.Д. Смірнов та ін.), індивідуально-особистісний (Е.Б. Єлканов, І.А. Зимова, І.Б. Котова, Н.В. Кузьміна й ін.), інтегративний (І.І. Казимирська, В.І. Наумчик, О.А. Савченко), системно-структурний (Л.Г. Вікторова, Д.В. Зинов'єв, В.Н. Фокіна), культурологічний (І.Ф. Ісаєв, Н.І. Костіна), ціннісний і особистісно-орієнтований підходи (О.В. Бондаревська, Т.Ф. Белоусова, В.С. Кульневич, Г.Л. Максимова, Л.М. Сухорукова та ін.). Вибір того або іншого підходу в значній мірі обумовлює специфіку розуміння змісту педагогічної культури, її структури та визначення основних компонентів.

На сучасному етапі в педагогіці вищої школи виділяється ряд принципів побудови освітнього простору. Назвемо ті з них, керуючись якими, ми вважаємо можливим розвивати професійно-педагогічну культуру студентів – якість, що є однією із професійно-значущих характеристик соціального педагога. Це принцип орієнтованості вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця; «відповідності результатів підготовки фахівців вимогам, які висуваються конкретною сферою їхньої професійної характеристики культури особистості, культури фахівця й суб'єктивованої світової культури, професійно-педагогічна культура сприяє розвитку соціально-педагогічних відносин студента в освітньому середовищі й відтворює в собі зміни, що відбуваються. Тому вона виступає як умова і показник удосконалення освітнього процесу в цілому.

Література:

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: Учеб.-метод. пособие. – М.: Высш. школа, 1980. – 368 с.
2. Введение в педагогическую культуру/ Под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону, 1995.
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
4. Котова КБ., Шиянов Е.Н. Педагог: профессия и личность. – Ростов на Дону: Изд-во Ростов, пед. ун-та, 1997. – 144 с.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 117 с.
6. Макаренко А.С. Собрание сочинений. – Т. 1. – М., 1969.
7. Новицкая Е.Н. Системный подход к формированию профессиональной культуры студентов педвуза. – Саратов, 2002. – 24 с.
8. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие. / Под ред. И.А. Зязюна. – М., 1989.

9. Пономарьов О. Особистісно орієнтований підхід до формування професійної культури майбутніх фахівців/Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 3. – С. 157-158.

10. Слободчиков В.И., Исаева Н.А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога / Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 72-80.

11. Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации / Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 88-93.

12. Формирование профессиональной культуры учителя / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 1993.

The renewal of professional pedagogical training of future social teachers due to creations of conditions for personality self-development is taking place in Khmel'nitsky National University. It is very important for the representatives of this profession that professional values coincide with common to all mankind, ethic, humanistic ones, that is, it is essential to have a high level of professional pedagogical culture and ethics.

This article deals with the investigation of the peculiarities of professional-pedagogical culture of future social teachers.

УДК 93(477)

*Л.П. Громова, Л.В. Жиліна
м. Вінниця, Україна*

З ДОСВІДУ РОЗРОБКИ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

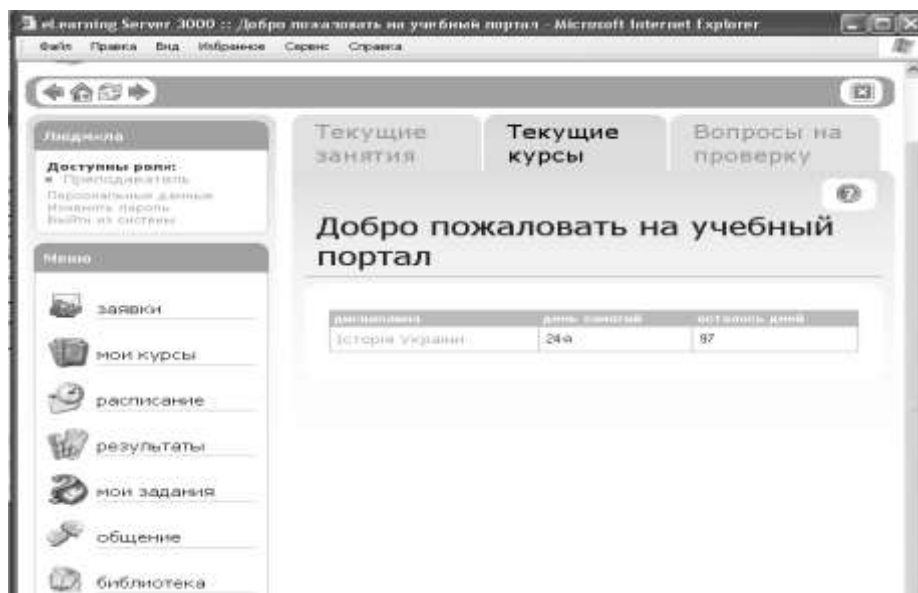
Постановка проблеми. Згідно з наказом № 802 Міністерства освіти та науки України від 4.12.2003 р. «Про затвердження заходів щодо реалізацій Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004 – 2006 рр» у Вінницькому національному технічному університеті ведеться підготовка до впровадження системи дистанційного навчання. З цією метою створено Центр дистанційної освіти (ЦДО ВНТУ), основні завдання якого полягають у наступному:

- пошук, закупівля і впровадження необхідного програмного забезпечення для організації дистанційного навчання; аналіз сучасного стану засобів дистанційної освіти в Україні та у світі і розробка рекомендацій щодо розвитку дистанційної освіти;
- розробка методичного забезпечення підготовки дистанційних курсів;
- розробка програмного забезпечення підготовки дистанційних курсів;
- підтримка роботи системи дистанційного навчання ВНТУ;
- впровадження в навчальний процес ВНТУ засобів і методів дистанційного навчання.

За час існування Центру проведено аналіз розробок і досягнень викладачів і співробітників ВНТУ в області дистанційної освіти, вироблено концепцію розвитку дистанційного навчання у ВНТУ, проведено аналіз і здійснено вибір програмного забезпечення для організації дистанційного навчання у ВНТУ, розпочато власні розробки програмного та методичного забезпечення дистанційного навчання. Для організації дистанційної освіти у ВНТУ використовується система eLearning Server.

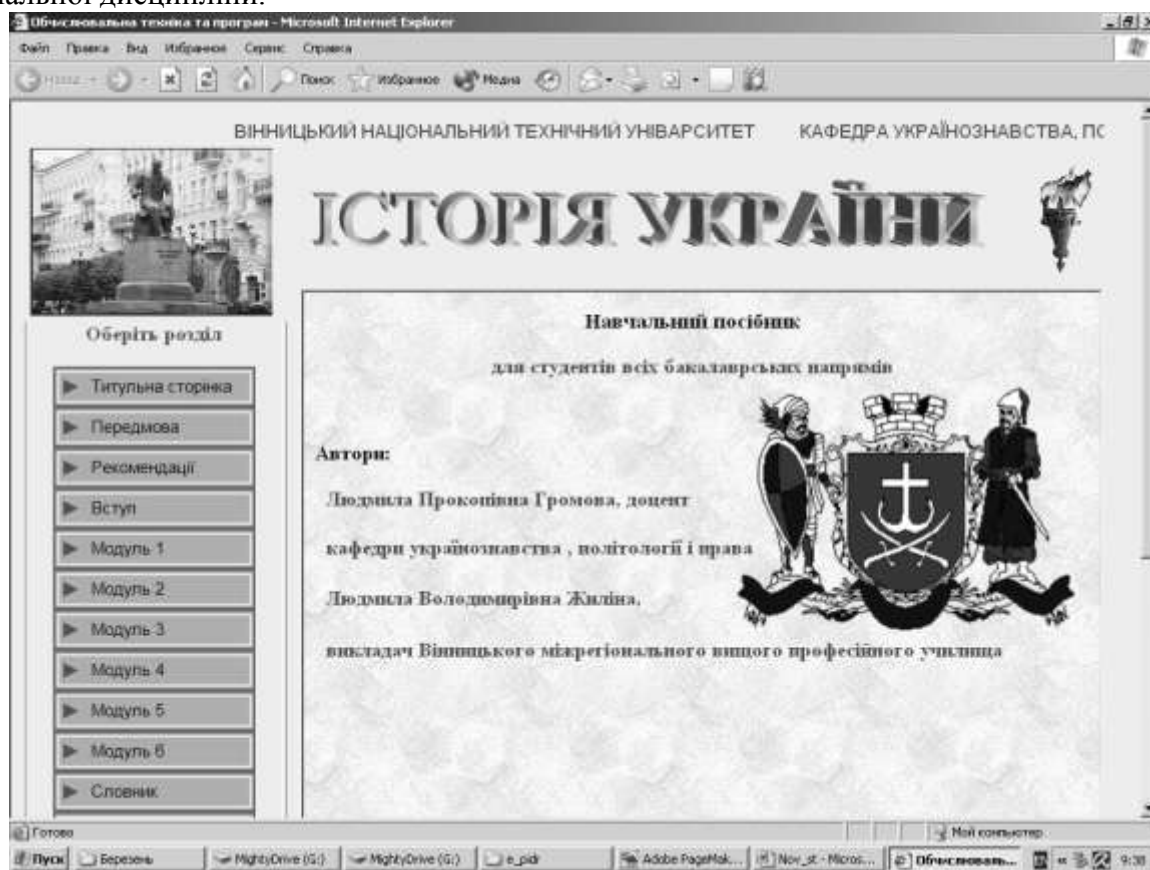
З метою надання допомоги викладачам, які працюють над створенням дистанційних курсів, ЦДО ВНТУ видав 2 посібники [2; 3], в яких розглянуті основи планування і розробки курсів для дистанційної форми навчання. Спираючись на методичні рекомендації, котрі містять названі посібники, авторами цієї статті була зроблена спроба створити дистанційний курс з дисципліни «Історія України» для студентів вищих навчальних закладів негуманітарного профілю.

Мета цієї статті – висвітлити деякі шляхи та проблеми створення дистанційних курсів в області гуманітарних наук на прикладі дистанційного курсу з історії України. Оскільки створення дистанційного курсу вимагає одночасно знань як у предметній області, для якої він створюється, так і в області інформаційних технологій, процес його створення, як правило, передбачає співпрацю двох фахівців – «предметника» (в даному випадку викладача історії України) та фахівця в галузі інформаційних технологій.



Дистанційний курс з історії України, про який йдеться в цій статті, може слугувати яскравим прикладом плідності та результативності такої співпраці.

Важливими складовими дистанційного курсу історії України є електронний навчальний посібник з історії України та система контрольних завдань та тестів. Структура електронного комп'ютерного підручника з дисципліни «Історія України» визначається, передусім, змістом навчальної дисципліни.



Основні структурні одиниці електронного навчального посібника з дисципліни «Історія України» можуть бути такими:

1. Зміст посібника. Містить впорядкований перелік використаних у посібнику структурних одиниць із зазначенням відповідних сторінок.
2. Передмова. Дає пояснення щодо викладеного матеріалу. Зокрема, саме у передмові доцільно пояснити користувачам, що одним із принципів дистанційного навчання є принцип

неантагоністичності дистанційної освіти іншим наявним формам навчання. Тому даний електронний посібник не може і не повинен розглядатися як єдине та вичерпне джерело інформації з історії України. Бажано пам'ятати, що змістовна частина електронного навчального посібника – це не весь матеріал, що підлягає засвоєнню, а своєрідний орієнтир, котрий показує структуру конкретного розділу, ієрархію категорій і понять, проблемні місця теми та пояснює, на що звернути особливу увагу, яким чином краще працювати над матеріалом тощо. Отже, якщо у звичайному підручнику або курсі лекцій відображений весь необхідний зміст, то в електронному посібнику – тези або конспект лекцій. Таким чином, для повноцінного засвоєння матеріалу дисципліни бажано користуватися також іншими освітніми ресурсами (в тому числі паперовими носіями інформації). Бажано дати конкретні посилання на підручники та іншу літературу, якою доцільно скористатися в процесі вивчення тих чи інших тем курсу. При цьому найкраще рекомендувати студентам 1-2 поширених підручники з грифом Міністерства освіти і науки України.

3. Рекомендації. Містить інструкцію з використання самого електронного посібника.

4. Вступ. Містить короткий огляд предмета навчання. Автори, зокрема, звертають увагу студентів на вислів М.С. Грушевського про те, що «сила, котра тримає в руках колыску кожного народу, - це природа його країни» і дають пояснення щодо того, яким чином географічне положення та природа нашої землі визначили на цілі століття історичний шлях українського народу, його характерні риси та особливості.

5. Модулі, кожний з яких об'єднує кілька тем програми дисципліни і становить логічно завершену одиницю курсу. Кожна з тем курсу починається з визначення мети вивчення даного конкретного матеріалу із зазначенням того, що одержить студент після засвоєння матеріалу цієї частини. Далі подається стисле, згруповане в окремі блоки, викладення ключових моментів теми. Використання комп'ютерних технологій забезпечує можливість насичення теми ілюстративним матеріалом: малюнками, таблицями, графіками. Наприкінці кожної теми модуля розміщені питання для самоконтролю.

Обов'язковими елементами кожного модуля є висновки та додаткові завдання для самостійної роботи.

6. Словник. Містить наукові визначення термінів, що зустрічаються у посібнику. Завдяки тому, що текст електронного посібника організовано як гіпертекст, доступ до словника можливий з будь-якого місця посібника, де зустрічається відповідний термін. Якщо зміст терміну можна визначити стисло, в тексті посібника широко використовується також такий інструмент, як підказка, що не передбачає звернення до словника.

7. Література. Містить нумерований перелік рекомендованої літератури, а також літератури, на яку є посилання в тексті посібника.

Процес створення ЕКП чітко поділяється на дві частини:

- розробка методичного наповнення;
- дизайн курсу.

Слід пам'ятати, що одним із принципів дистанційного навчання є принцип **пріоритетності педагогічного підходу** під час проектування освітнього процесу в системі дистанційної освіти (СДО). Він означає, що проектування СДО слід починати з розробки теоретичних концепцій, створення дидактичних моделей тих явищ, що передбачається реалізувати, їх ґрунтового методичного забезпечення. Набутий досвід дозволяє стверджувати, що коли пріоритетною є педагогічна, методична сторона, система виходить більш ефективною. Саме тому термін «дизайн» має в даному конкретному випадку два значення. З одного боку, це методичний дизайн – структурування текстів, логічне вишиковування матеріалу, чітке викладення висновків, проектування структури поняттєво-категоріального апарату та контрольних заходів. Дуже важлива частина методичного дизайну – формування гіпертекстової структури курсу, тобто системи посилань і переходів між поняттями, змістовими та інструментальними блоками. З іншого боку, дизайн - це «вбудовування» текстів, написаних викладачем, у стандартну Веб-структуру, формування системи переходів і посилань, розробка і реалізація колірного вирішення, підбір ілюстрацій, розробка специфічних способів візуалізації тощо.

Електронний навчальний посібник з дисципліни «Історія України» має свої особливості:

1. Структурування навчального матеріалу. Психологічні особливості контактів викладача і студентів за умови дистанційної форми навчання диктують необхідність дещо іншого підходу до структурування навчального матеріалу. Широко відомі і використовуються в педагогічній практиці методи логічного структурування навчального матеріалу, що дозволяють наочно уявити собі як всю сукупність дидактичних одиниць, так і їх взаємозв'язок та ієрархію. Один з них – опорно-логічні схеми, що представляють структуру матеріалу в образно-символічно-текстовому вигляді. З одного боку, це чудовий інструмент проектування змісту, з іншого, - ефективний засіб візуалізації матеріалу. Як відомо, людина запам'ятовує **10%** з того, що читає, **20%** з того, що чує, **30%** з того, що бачить, **50%** з того, що одночасно бачить і чує. Тому саме цей метод доцільно використовувати в процесі структурування навчального матеріалу з дисципліни «Історія України». Він дозволяє уникнути багатослівності, властивій багатьом підручникам з цієї дисципліни, зробити поданий матеріал наочним за допомогою загальної кількості яскраво оформлених таблиць, схем, графіків. Особливе значення для курсу історії України мають карти. Вони розміщені в усіх модулях з відповідними поясненнями. Найважливіші з них за допомогою гіперпосилань розкриваються на всю сторінку, надаючи студенту можливість з'ясувати для себе основні напрями наступу німецьких військ в червні 1941– липні 1942 рр. або наступу радянських військ в 1943-1944 рр.

2. Надзвичайно важливою формою візуалізації навчального матеріалу, особливо в курсі історії України, є використання відеоматеріалів. Електронний посібник створює для цього певні можливості. Автори посібника використали для його створення «Видеоприложение к Большой энциклопедии Кирилла и Мефодия» (М., 1997). Відеофрагменти, котрі містить ця енциклопедія, невеликі за обсягом (час їх перегляду - не більше 1 хвилини), інформативні і мають стислі та змістовні коментарі. Вони стосуються майже всіх найважливіших подій історії Російської імперії початку XX століття (початок I світової війни, деякі події I російської революції 1905-1907 рр., Лютневої буржуазно-демократичної революції та навіть Жовтневого перевороту). Особливо широко представлений в енциклопедії радянський період, причому є вражаючі кадри, що стосуються, зокрема, Голодомору 1932-1933 рр. в Україні. Єдиним недоліком відеоматеріалів, що містяться у Великій енциклопедії Кирила та Мефодія, є коментарі російською мовою. Переозвучити ці матеріали українською мовою цілком можливо технічно, але автори свідомі того, в цьому випадку буде втрачено інтонації професійного диктора і враження від тексту відразу значно зменшаться. Отже, на думку авторів посібника, доцільно дочекатися подібного видання українською мовою. Сучасних відеофрагментів використано небагато, в основному вони стосуються подій Помаранчевої революції.

Важливим елементом дистанційного курсу є також тести. Тестуванням має завершатися вивчення кожного з шести модулів курсу. В технологіях дистанційного навчання саме тестування розроблене найбільш повно і чітко. Тести використовуються для тренування (самоперевірки) і контрольних вправ, адже професійно складений педагогічний тест є інструментальним засобом, використання якого дозволяє із заданою точністю визначити надійність і валідність проведених вимірів.

Оптимальне відображення змісту освіти в системі тестових завдань передбачає необхідність добору такого контрольного матеріалу, відповіді на який з дуже високою імовірністю свідчили б про рівень підготовленості кожного студента.

Нині в Центрі дистанційної освіти ВНТУ завершено роботу зі створення редактора тестових завдань «Test Editor» для систем дистанційного навчання. Програма дозволяє створювати тестові завдання у форматі XML для експорту його у систему eLearning Server. Крім того, створені в редакторі тестові завдання можуть бути використані на інших платформах дистанційного навчання і системах тестування.

Висновок: Отже, робота над створенням дистанційного курсу з дисципліни «Історія України» може слугувати яскравим прикладом того, як комп'ютерні технології виступають в ролі ефективного інструмента пізнання предметної області.

Література:

1. Андреев А. Введение в дистанционное обучение. – М., 1997. – С. 188.
2. Боцула М.П. Підготовка посібників засобами Microsoft Word. Методичний посібник. – Вінниця: ВНТУ, 2005. – С. 120.
3. Гороховський О.І. Методичні аспекти створення навчальної літератури для дистанційного навчання. Методичний посібник. – Вінниця: ВНТУ, 2004. – С.121.
4. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Навчальний посібник/за ред. В.М. Кухаренка. – Харків: НТУ «ХПІ», 2002. – С. 320.
5. Орчаков О.А., Калмыков А.А. Проектирование дистанционных курсов: Пособие для преподавателей и методистов. / Под ред. Орчакова О.А. – М.: Издательство МНЭПУ, 2002. – С.150.
6. Бацула М.П., Кречман Д.Л., Плахотнюк І.В. eLearning Server. Рекомендації тьютерам. Методичний посібник. – Вінниця: ВНТУ, 2006. – С. 133.

Illumination of some ways and problems of creation of the courses controlled from distance in humanities on the example of the course controlled from distance from history of Ukraine.

The prosecution of creation of the course from discipline «History of Ukraine» can be the prime example of that, as computer technologies come forward in a role of effective instrument.

УДК 378.147

*Л.П. Гусак
м. Вінниця, Україна*

ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЕКОНОМІСТА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

Постановка проблеми та її аналіз. Розходження в розумовій діяльності людей виявляються в різноманітних якостях мислення, найважливішими з яких є такі: обсяг мислення, глибина, гнучкість думки, швидкість, критичність розуму.

Розвиток мислення є компонентом загального завдання математичної освіти. Психологи в структурі розумового розвитку виділяють дві складові: набуваність і фонд знань. Фонд знань включає в себе сукупність знань, умінь і навичок, якими володіє індивід. Рівень математичних знань студентів першого курсу ВНЗ зафіксований в атестаті зрілості, перевіряється на вступних випробуваннях і контролюється засобами діагностичного тестування. Набуваність психологи вважають більш загальним показником розумового розвитку студентів, який включає в себе гнучкість та стійкість розуму, усвідомленість розумової діяльності, самостійність та сприйнятливості допомоги.

Успішне розв'язання задачі формування фахівця неможливе без створення відповідних умов розвитку продуктивного і творчого мислення. Викладачі математики можуть і повинні сприяти розвитку такого типу мислення у студентів за допомогою відповідної методики навчання вищої математики. При цьому варто подбати про формування і розвиток прийомів розумової діяльності: порівняння, аналогія, узагальнення, абстрагування, конкретизація, аналіз, синтез, класифікація, кодування, тощо.

Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень. Гільфорд за способом розв'язання проблем виділяє два типи мислення: конвергентне (орієнтація на наявність лише одного правильного рішення і його пошук) і дивергентне (пошук оптимального рішення з декількох можливих). На думку психологів і дидактів, при всій складності процесу мислення, мисленню можна навчати.

Певні спроби вирішення проблеми розвитку прийомів розумової діяльності знаходимо у дослідженнях, котрі присвячені розвитку творчого мислення; різним аспектам розвитку продуктивного мислення у процесі навчання математики; створенню системи задач для розвитку творчого мислення учнів основної школи (А.К. Артемов, І.Я. Василенко, К.В. Власенко, І.А. Горчакова, Й.Н. Іванов, Н. Кадиров, С.М. Калашніков, Л.З. Кареліна, А.Ю. Карлащук, Д.В. Клименченко, Т.М. Міракова, Т.В. Пивоварчук, П.І. Самовіл, С.П. Семенець, А. Халіков, Н.А. Тарасенкова, В.І. Таточенко, Я. Федченко та інші).

Ці питання також розроблялись і іноземними дослідниками, зокрема, Е. Боно, Л. Ларсоном, С. Папетом, Л. Терманом, Л. Холлінвесом, Р. Стренгом, Т. Уистоном, П. Уіті, Ф. Уілсоном, Н. Маршаллом, К. Бешером, Е. Райбісом та іншими.

У своїх роботах ці дослідники вказують на необхідність формування професійної розумової діяльності під час навчання математики, але не розглядають конкретних питань методики формування цих прийомів.

Мета даної статті. На конкретних прикладах обґрунтувати можливість і доцільність розвитку прийомів розумової діяльності як елементів професійної культури в процесі навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо, для прикладу, яким чином відпрацьовується у процесі навчання вищої математики такий прийом розумової діяльності, як порівняння (прийом розумової діяльності, за допомогою якого виявляється схожість і відмінність предметів та явищ, тобто наявність в них спільних і різних властивостей).

Наведемо конкретні приклади застосування прийому порівняння під час вивчення кожного розділу навчальної програми курсу «Вища математика» для економічних спеціальностей ВНЗ.

У процесі вивчення розділу «Елементи лінійної алгебри» розвивати такий прийом мислення, як порівняння, можна:

а) розглядаючи різні способи розв'язування систем лінійних рівнянь: методом Гауса, використовуючи рівняння системи; методом Гауса, використовуючи розширену матрицю коефіцієнтів рівнянь; за допомогою оберненої матриці; методом Крамера; за допомогою Жорданових виключень.

Хоча всі вказані методи зумовлюються навчальними програмами, не завжди викладачі усвідомлюють важливість прийому: розв'язувати вказаними методами одну і ту саму систему лінійних рівнянь і при цьому розвивати такий прийом розумової діяльності, як порівняння, співставляючи алгоритми розв'язання, виявляючи спільні і різні кроки;

б) для розвитку прийому порівняння корисними є вправи на порівняння вигляду останньої системи після перетворень методом Гауса. Зробити відповідний висновок про кількість розв'язків системи (про її визначеність і сумісність);

в) важливо в процесі формування знань з розділу порівнювати набуті знання і вміння з тими, що необхідні під час розв'язуванні реальних економічних задач, реальних професійних завдань.

У процесі вивчення розділу «Елементи векторної алгебри»:

а) доцільно практикувати порівняння формул векторної алгебри для площини та простору, наприклад:

$A(x_1, y_1); B(x_2, y_2)$	$A(x_1, y_1, z_1); B(x_2, y_2, z_2)$
$\vec{AB}(x_2 - x_1; y_2 - y_1)$	$\vec{AB}(x_2 - x_1; y_2 - y_1; z_2 - z_1)$
$ \vec{AB} = \sqrt{(x_2 - x_1)^2 + (y_2 - y_1)^2}$	$ \vec{AB} = \sqrt{(x_2 - x_1)^2 + (y_2 - y_1)^2 + (z_2 - z_1)^2}$
$\vec{a}(a_1; a_2), \vec{b}(b_1; b_2)$	$\vec{a}(a_1; a_2, a_3), \vec{b}(b_1; b_2, b_3)$
$\vec{a} \cdot \vec{b} = a_1 \cdot b_1 + a_2 \cdot b_2$	$\vec{a} \cdot \vec{b} = a_1 \cdot b_1 + a_2 \cdot b_2 + a_3 \cdot b_3$
$\cos(\vec{a}; \vec{b}) = \frac{a_1 \cdot b_1 + a_2 \cdot b_2}{\sqrt{a_1^2 + a_2^2} \cdot \sqrt{b_1^2 + b_2^2}}$	$\cos(\vec{a}; \vec{b}) = \frac{a_1 \cdot b_1 + a_2 \cdot b_2 + a_3 \cdot b_3}{\sqrt{a_1^2 + a_2^2 + a_3^2} \cdot \sqrt{b_1^2 + b_2^2 + b_3^2}}$

На основі прийому порівняння в цьому випадку виявляється явна схожість структур формул, тому частину з них для простору можна розглядати використовуючи прийоми аналогії та узагальнення;

б) важливим у засвоєнні змісту понять «скалярний добуток векторів», «векторний добуток векторів», «мішаний добуток векторів» є виявлення спільних і різних властивостей, що, безумовно, краще відбувається при використанні прийому порівняння.

Скалярний добуток векторів	Векторний добуток векторів	Мішаний добуток векторів
Це число ! $\vec{a} \cdot \vec{b}$ $\vec{a} \cdot \vec{b} = \vec{a} \cdot \vec{b} \cdot \cos(\vec{a}, \vec{b})$	Це вектор! $\vec{a} \times \vec{b} = \vec{c}$ $ \vec{c} = \vec{a} \times \vec{b} = \vec{a} \cdot \vec{b} \cdot \sin(\vec{a}, \vec{b})$, $ \vec{a} \times \vec{b} = S$, де S - площа паралелограма, побудованого на векторах $\vec{a}$ та $\vec{b}$	Це число! $\vec{a} \vec{b} \vec{c} = (\vec{a} \times \vec{b}) \cdot \vec{c}$ $ (\vec{a} \times \vec{b}) \cdot \vec{c} = V$, де V - об'єм паралелепіпеда, побудованого на векторах $\vec{a}$, $\vec{b}$, $\vec{c}$
$\vec{a} \cdot \vec{b} = x_1 \cdot x_2 + y_1 \cdot y_2 + z_1 \cdot z_2$, де $(x_1; y_1; z_1) = \vec{a}$, $(x_2; y_2; z_2) = \vec{b}$	$ \vec{a} \times \vec{b} = \begin{vmatrix} y_1 & z_1 \\ y_2 & z_2 \end{vmatrix} \vec{i} - \begin{vmatrix} x_1 & z_1 \\ x_2 & z_2 \end{vmatrix} \vec{j} + \begin{vmatrix} x_1 & y_1 \\ x_2 & y_2 \end{vmatrix} \vec{k}$	$(\vec{a} \times \vec{b}) \cdot \vec{c} = \begin{vmatrix} x_1 & y_1 & z_1 \\ x_2 & y_2 & z_2 \\ x_3 & y_3 & z_3 \end{vmatrix}$
Якщо $\vec{a} \cdot \vec{b} = 0$, то вектори $\vec{a}$ та $\vec{b}$ перпендикулярні!	Якщо $\vec{a} \times \vec{b} = 0$, то вектори $\vec{a}$ та $\vec{b}$ колінеарні!	Якщо $(\vec{a} \times \vec{b}) \cdot \vec{c} = 0$, то вектори $\vec{a}$, $\vec{b}$ та $\vec{c}$ компланарні!

в) з метою розвитку прийому розумової діяльності – порівняння, доцільно обговорювати зі студентами різні способи розв'язування окремих задач розділу, наприклад:

Задача 1. Знайти кут трикутника, якщо задані координати його вершин.

I спосіб. Шуканий кут можна знайти з теореми косинусів
 $\cos \gamma = \frac{a^2 + b^2 - c^2}{2ab}$, де a , b , c - відповідні сторони трикутника.

II спосіб. Шуканий кут можна знайти з скалярного добутку векторів, вибраних зручним

чином, на сторонах трикутника:
 $\cos \gamma = \frac{\vec{a} \cdot \vec{b}}{|\vec{a}| \cdot |\vec{b}|}$.

Задача 2. Знайти об'єм піраміди, якщо задані координати її вершин.

I спосіб. Знайшовши довжини сторін, знаходимо площу основи за формулою Герона. Довжину висоти знаходимо як відстань від точки площини, рівняння якої можна знайти за

формулою $\begin{vmatrix} x - x_1 & y - y_1 & z - z_1 \\ x_2 - x_1 & y_2 - y_1 & z_2 - z_1 \\ x_3 - x_1 & y_3 - y_1 & z_3 - z_1 \end{vmatrix} = 0$.

II спосіб. Вибираємо два вектори, знайшовши координати яких, можемо знайти площу паралелограма, побудованого на цих векторах. Висоту шукаємо за формулою відстані від

точки до площини, а рівняння площини знаходимо за формулою $\begin{vmatrix} x - x_0 & y - y_0 & z - z_0 \\ a_1 & a_2 & a_3 \\ b_1 & b_2 & b_3 \end{vmatrix} = 0$, де

$\vec{a}(a_1; a_2; a_3)$, $\vec{b}(b_1; b_2; b_3)$ - це вектори, а (x_0, y_0, z_0) - координати точки, яка належить площині.

У процесі вивчення розділу «Елементи векторної алгебри»:

а) варто практикувати порівняння формул аналітичної геометрії на площині та в просторі, наприклад:

$$A(x_1, y_1); B(x_2, y_2)$$

Відстань між двома точками:

$$d = \sqrt{(x_2 - x_1)^2 + (y_2 - y_1)^2}.$$

Ділення відрізка у заданому відношенні:

$$x = \frac{x_1 + \lambda x_2}{1 + \lambda}, \quad y = \frac{y_1 + \lambda y_2}{1 + \lambda}.$$

Рівняння прямої що проходить через дві дані точки:

$$\frac{x - x_1}{x_2 - x_1} = \frac{y - y_1}{y_2 - y_1},$$

Рівняння прямої на площині:

$$Ax + By + C = 0.$$

Рівняння прямої на площині, що проходить через дану точку $M(x_0, y_0)$:

$$A(x - x_0) + B(y - y_0) = 0.$$

Відстань від точки до прямої:

$$d = \frac{|Ax_0 + By_0 + C|}{\sqrt{A^2 + B^2}}.$$

$$A(x_1, y_1, z_1); B(x_2, y_2, z_2)$$

$$d = \sqrt{(x_2 - x_1)^2 + (y_2 - y_1)^2 + (z_2 - z_1)^2}.$$

$$x = \frac{x_1 + \lambda x_2}{1 + \lambda}, \quad y = \frac{y_1 + \lambda y_2}{1 + \lambda},$$

$$z = \frac{z_1 + \lambda z_2}{1 + \lambda}.$$

$$\frac{x - x_1}{x_2 - x_1} = \frac{y - y_1}{y_2 - y_1} = \frac{z - z_1}{z_2 - z_1},$$

Рівняння площини у просторі:

$$Ax + By + Cz + D = 0.$$

Рівняння площини у просторі, що проходить через дану точку $M(x_0, y_0, z_0)$:

$$A(x - x_0) + B(y - y_0) + C(z - z_0) = 0.$$

Відстань від точки до площини:

$$d = \frac{|Ax_0 + By_0 + Cz_0 + D|}{\sqrt{A^2 + B^2 + C^2}}.$$

б) в умовах інтерактивних технологій, зокрема, дидактичних ігор, можна розглядати таке завдання: доведення різними способами перпендикулярності двох прямих. Змагання може полягати в знаходженні якомога більшої кількості способів. Прямі a та b місять відповідно сторони AB та AC трикутника ABC , який заданий координатами вершин $A(1;2)$, $B(3;4)$, $C(-1;4)$. Довести, що прямі a та b перпендикулярні.

І спосіб. $\vec{AB}$ та $\vec{AC}$ є напрямними векторами прямих, тому, якщо їх скалярний добуток дорівнює нулеві, то прямі AB та AC перпендикулярні.

II спосіб. Можна написати рівняння прямих a і b , як таких, що проходять через дві дані точки, надати їм вигляду з кутовим коефіцієнтом, і перевірити виконання умови $k_1 \cdot k_2 = -1$.

Кількість різних можливих способів тут є значною, важливо спонукати студентів до прийому порівняння, спостереження закономірностей, закріплення відповідних формул, властивостей.

У процесі вивчення розділу «Вступ до математичного аналізу»:

а) корисно для засвоєння різних прийомів обчислення границь здійснювати порівняння алгоритмів розв'язування вправ у таких випадках:

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{ax^2 + bx + c}{mx^2 + nx + k}; \quad \lim_{x \rightarrow p} \frac{ax^2 + bx + c}{mx^2 + nx + k}, \text{ за умови, що } mp^2 + np + k = 0;$$

$$\lim_{x \rightarrow p} \frac{ax^2 + bx + c}{mx^2 + nx + k}, \text{ за умови, що } mp^2 + np + k \neq 0;$$

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{ax^2 + bx + c}{mx^3 + nx^2 + kx + l}; \quad \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{mx^3 + nx^2 + kx + l}{ax^2 + bx + c}.$$

Після відповідної роботи студенти краще розрізняють, в якому випадку слід розкладати многочлени на множники, а в якому варто виконати скорочення дробу на x^2 або на x^3 ;

б) досить важливим є прийом порівняння під час розв'язування вправ на обчислення границь з використанням першої та другої чудових границь.

Обов'язковим кроком, наприклад, у процесі розв'язування вправ $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sin 5x}{x}$; $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sin 5x}{\sin 7x}$;
 $\lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{5}{2x}\right)^x$; $\lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{x}\right)^{17x+2}$

є співставлення наявних ситуацій із тими, що є у формулах чудових границь. Розв'язання і полягає у рівносильних перетвореннях, котрі дозволяють повністю вийти на закономірності формул.

У процесі вивчення розділу «Диференціальне числення функції однієї змінної» є також можливості розвивати прийом розумової діяльності – порівняння. Як приклад, можна розглянути завдання: віднайти графік для кожної функції, використовуючи лише одну властивість функції – область визначення.

Знайшовши область визначення кожної функції, яка задана формулою, студент має порівняти її з областю визначення кожної з функцій, котра задана графіком і таким чином виявити претендента на відповідність.

У процесі вивчення розділу «Функції багатьох змінних»:

а) важливим є усвідомлення студентами виявлених в результаті порівняння особливостей області визначення функцій однієї змінної, функцій двох змінних, функцій трьох змінних. Зокрема, у випадку функції однієї змінної $y = f(x)$, областю визначення є частина координатної прямої Ox ; у випадку функцій двох змінних $u = f(x, y)$, областю визначення її є обмежена або необмежена частина координатної площини xOy ; у випадку функцій трьох змінних $u = f(x, y, z)$, областю визначення є деяке тіло у просторі $Oxyz$;

б) доцільно у навчальному процесі активніше використовувати: порівняння властивостей функцій з однією змінною і властивостей функцій двох змінних; порівняння відповідних алгоритмів диференціювання, дослідження на екстремуми, а особливо можливостей застосування цих функцій в задачах економіки.

У процесі вивчення розділу «Інтегральне числення функції однієї змінної»:

а) доцільно практикувати порівняння способів під час знаходженні інтегралів.

Наприклад: знайти невизначений інтеграл $\int \frac{x+1}{x^2-5x+6} dx$. Можна запропонувати студентам знайти цей інтеграл, використовуючи методи інтегрування функцій, що містять квадратний тричлен у знаменнику, а також шляхом розкладання підінтегрального виразу на найпростіші дробі.

б) значні можливості розвитку прийому порівняння мають також вправи на обчислення площ плоских фігур, які обмежені заданими лініями. Наприклад: обчислити площу фігури, обмеженої лініями: $4y = 8x - x^2$ та $4y = x + 6$.

Знайшовши точки перетину графіків $x_1=1$, $x_2=6$, маємо для порівняння різні можливості знаходження шуканої площі:

$$\text{I спосіб. } S = \int_0^8 \frac{8x - x^2}{4} dx - \int_0^1 \frac{8x - x^2}{4} dx - \int_1^6 \frac{x+6}{4} dx - \int_6^8 \frac{8x - x^2}{4} dx.$$

$$\text{II спосіб. } S = \int_1^6 \frac{8x - x^2}{4} dx \quad - \text{ площа трапеції; } S_{\text{трап.}} = \frac{a+b}{2} \cdot h, \quad \text{де } h=6-1=5, \quad a = f(1) = \frac{7}{4}, \\ b = f(6) = 3.$$

У процесі вивчення розділу «Ряди» можливості розвитку прийому порівняння взагалі унікальні, бо під час вивчення ознак збіжності числових рядів навіть є ознака порівняння:

нехай $\sum_{n=1}^{\infty} a_n$ і $\sum_{n=1}^{\infty} b_n$ - додатні ряди, причому, починаючи з деякого номера $a_n \leq b_n$. Тоді: а) із

збіжності ряду $\sum_{n=1}^{\infty} b_n$ впливає збіжність ряду $\sum_{n=1}^{\infty} a_n$; б) якщо ряд $\sum_{n=1}^{\infty} a_n$ розбіжний, то ряд $\sum_{n=1}^{\infty} b_n$ також розбіжний.

Найчастіше для порівняння вибирають гармонійний ряд $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{n}$ або узагальнений геометричний ряд $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{n^{\alpha}}$.

Аналогічно до описаного вище можна навести приклади умов під час вивчення кожного розділу програми з вищої математики для формування і розвитку інших прийомів розумової діяльності, таких, як аналогія, конкретизація, аналіз, синтез, класифікація, кодування.

Актуальними є специфічні задачі вищої математики, котрі і формують математичний стиль мислення – строгий, послідовний, оперуючий чітко визначеними поняттями, що суттєво впливає на розвиток інтелекту, є основою дивергентного мислення, необхідного для творчої діяльності.

Висновки. Цілеспрямована методика навчання суттєво впливає на зміну, вдосконалення стратегій мислення. Цей процес важливий для майбутніх економістів, адже в процесі розв'язування реальних економічних завдань ситуації аналогічні, але складніші. З одного боку, в силу особливостей мислення людини, кожна економічна задача є багатоваріантною, а з іншого, - повний набір варіантів розв'язання невідомий і саме тут з'являється реальна необхідність володіння різними прийомами розумової діяльності.

УДК 37.025.8

*К.Д. Дем'янюк
м. Хмельницький, Україна*

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДИКИ ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВОЇ УЯВИ В КУРСАНТІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Постановка проблеми. У вітчизняній педагогіці розроблено значну кількість методик, за допомогою яких можна визначити рівень уяви у різних видах діяльності. Необхідними і достатніми умовами становлення професійної діяльності курсанта-прикордонника є творче професійне мислення, професійна пам'ять, професійна уява і професійна самосвідомість. З урахуванням трьохрівневого складу професійної уяви курсантів технічного напрямку підготовки було визначено, що на початковому етапі формування професійної уяви в курсантів Національної академії державної при кордонній служби України (НАДПСУ) необхідно встановити рівень сформованості їхньої просторової та технічної уяви. Тому на цьому етапі вибір методик для її встановлення обмежився вивченням рівня просторової уяви слухачів.

Аналіз попередніх досліджень. Під час аналізу наукових досліджень у даному напрямку було акцентовано увагу на роботу Т.І. Пашукової [1]. Автором розроблено низку завдань на дослідження продуктивності уяви, а також методику дослідження індивідуальних особливостей уяви, визначення рівня складності уяви, гнучкості уяви і ступеня фіксованості образів уявлень, ступеня стереотипності уяви, методику дослідження творчої уяви. Є.В. Заїка [2] розробила комплекс завдань, спрямованих на діагностування уяви та її розвиток у тих, хто навчається. Нині проведено багато досліджень у галузі геометричної підготовки з метою пошуку шляхів формування уявлень і діагностики рівня розвитку уяви [3; 4; 5; 6]. Так, наприклад, М.Ф. Четверухін розробив концепцію геометричних побудов на проекційному кресленні. Цей підхід «...добре розвиває просторову уяву і привчає оперувати з фігурами та елементами простору» [7]. Ідеї М.Ф. Четверухіна про побудови на проекційному кресленні

набули широкого визнання, стали основою для подальших наукових і практичних досліджень на геометричному матеріалі.

А.М. Чалов у своєму експериментальному дослідженні розглянув питання про роль креслення в розвитку просторової уяви, у *виконанні уявних конструктивних операцій* над фігурою. Він констатував, що запас геометричних уявлень в учнів досить обмежений, а образи статичні, важко піддаються видозмінам. Основним способом, що дозволяє подолати ці недоліки, він вважає «...метод варіації форми та положення по кресленню фігури у поєднанні з аналізом і узагальненням геометричних співвідношень» [8]. У наукових дослідженнях розроблено також різні заходи, що сприяють формуванню просторових уявлень і розвитку просторової, технічної уяви. Загальновизнаним є той факт, що розвиток *здатності оперувати просторовими образами* відбувається, насамперед у процесі вивчення систематичного курсу аналітичної геометрії.

Проблему діагностики рівня розвитку відповідних якостей, визначення обов'язкового для всіх рівня їхньої сформованості ґрунтовно вивчав С.Г. Корнфельд [9]. Він вирішує проблему забезпечення викладача рекомендаціями щодо проведення перевірки, об'єктивної діагностики рівня сформованості двовимірних просторових уявлень у слухачів.

Проблему розвитку просторової уяви студентів в університеті розглядав також Я.І. Груденов [10]. Умовами її успішного розвитку автор вважає: наявність цільової установки на розвиток просторової уяви, наявність діагностичних методик для відстеження процесу розвитку просторової уяви, мотивацію слухачів в необхідності розвитку уяви. Я.І. Груденов вважає, що формуванню творчої складової особистості студентів можуть сприяти спеціально складена система вправ для розвитку просторової уяви, розвиток інтересу студентів до ЕОМ і можливостей комп'ютерного моделювання задач вузівського курсу математики, а також створення системи розвиваючих ігор.

Для вивчення можливостей оперування просторовими образами в процесі розв'язання технологічних задач важливе значення мають експериментальні завдання, що їх розробила І.С. Якиманська [11]. Автор пропонує учням чи студентам за кресленням або технологічною картою виготовити пробну деталь або, навпаки, самостійно скласти технологічну карту запропонованого виробу. Для виконання цих завдань важливо не просто відтворити образ предмету за його кресленням, а й оперувати просторовими образами в динамічному стані, оскільки без цього не можливо визначити зміст і послідовність виконання виробничих операцій і, отже, розв'язати задачу.

На основі аналізу зазначених досліджень автор розробила та експериментально апробувала низку технічних завдань з нарисної геометрії для оцінки рівня просторової уяви у курсантів-першокурсників за напрямом підготовки «Інженерна механіка». Було враховано, що розвиток уяви курсантів є актуальним завданням не тільки в процесі навчання геометрії, креслення, а й дисциплін військового циклу. Сутність цієї професійної якості полягає в умінні уявного перетворення оперативно-службової ситуації, створення моделей професійних процесів, що дозволили б ефективно вирішувати службові завдання.

Проте застосування подібних методик для дослідження уяви в плані індивідуально-психологічних відмінностей не завжди виявляється можливим. У деяких тестах результати важко виразити математично. Для вирішення багатьох тестів потрібні певні знання і уміння, які важко відділити від відповідних здібностей.

Для об'єктивного визначення рівня просторової уяви у курсантів на початку навчання У НАДПСУ було використано таку методику, як проведення діагностуючих контрольних робіт (завдання розроблені автором статті).

Під час визначення методики діагностики просторової уяви ми керувалися тим, що для розв'язання геометричних задач курсантам необхідно звертатися до *уявлення* геометричних форм, про які йдеться в умові, або *створювати образ* фігури на основі креслення, *оперувати* наявними уявленнями. Ці вміння потрібно діагностувати відповідною методикою. Тому ми визнали доцільним, узявши за основу методику І.С. Якиманської, конкретизували її щодо геометричного матеріалу і включили завдання на перевірку *вміння формувати уявлення* на основі вербального опису і за кресленням.

Розкриємо докладніше зміст проведеної діагностуючої роботи та критерії підбору завдань. До складу методики було включено такі вправи, в яких, по-перше, містилися завдання на всі типи *оперування образами* і, по-друге, були всі *рівні діяльності уявлення*.

Таким чином, перший критерій відбору завдань – їх *комплексний характер*. Іншим критерієм відбору завдань є їх яскраво виражена *геометрична спрямованість*, оскільки ми керувалися метою нашого дослідження: розвиток просторової уяви в курсантів-прикордонників у процесі загальнотехнічної підготовки. Об'єкти, вибрані для уявних перетворень, є широковідомими з шкільного курсу математики геометричними фігурами і об'ємними тілами. Метою роботи було виявлення в курсантів просторових уявлень і вмінь оперувати ними під час розв'язання задач. Контрольна робота складалася з 10 завдань на розв'язок геометричних задач. Оцінювання було здійснене за 10-бальною шкалою. Для успішного виконання перших п'яти завдань діагностичної роботи у курсантів мають бути сформовані чіткі уявлення про основні геометричні форми, розвинуті вмінь розглядати об'єкт із різних точок зору. Наступні п'ять завдань вимагали досить розвинутої просторової уяви, вмінь здійснювати багатопланову діяльність: подумки утримувати уявлення, що виникли на основі креслення або за описом, здійснювати з ними перетворення, змінювати їх структуру, розглядати з різних точок зору.

Під час аналізу близькими до одиниці виявилися бали за виконання перших п'яти завдань, отже, можна стверджувати, що в курсантів є запас просторових уявлень про геометричні фігури шкільного курсу. Проте з ускладненням завдань успішність їх виконання помітно знижується. Труднощі в процесі розв'язання полягали в тому, що курсантам потрібно було необхідно чітко фіксувати подумки всі необхідні перетворення геометричних об'єктів без застосування ескізувань етапів зміни фігури, без опори на моделі.

Завдання в контрольній роботі були розташовані за наростаючим ступенем складності. (табл.1).

Таблиця 1

Визначення ступеня складності завдань у діагностуючій контрольній роботі

№ задачі	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10
Психологічна характеристика	Уявлення без креслення	Уявлення по кресленню	1 тип оперування	1 тип оперування	2 тип оперування	2 тип оперування	2 тип оперування	3 тип оперування	3 тип оперування	3 тип оперування
Бали	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3

Охарактеризуємо систему діагностуючих завдань.

На перевірку вмінь створювати правильні *уявлення на основі креслення* геометричних фігур, а також на підставі вербального опису початкової фігури були спрямовані завдання №1 і №2.

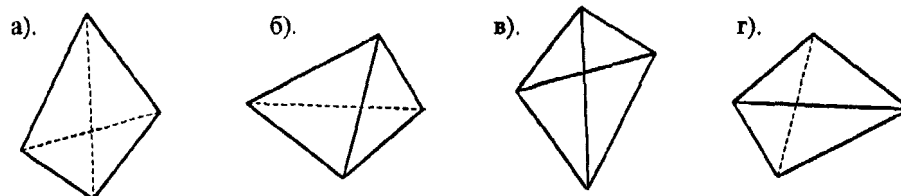
Завдання 1. Подумки уявіть наступний об'єкт і дії з ним:

Візьміть будь-яку *діагональ куба*. Скільки є:

а) *вертикальних ребер*, пересічних з цією діагоналлю (.....);

б) *горизонтальних ребер*, що не пересікаються з цією діагоналлю (.....)?

Завдання 2.

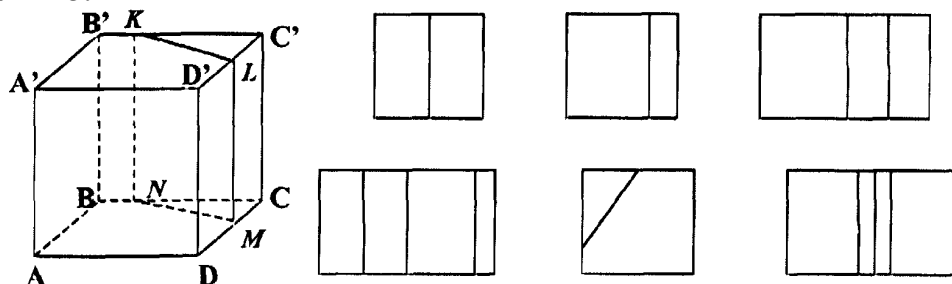


Опишіть, зображеннями яких геометричних тіл, відомих з шкільного курсу математики, можуть бути наведені на кресленні, вкажіть вид геометричних тіл. (Невидимі лінії зображено пунктиром).

Перевірка розвитку просторової уяви здійснюється за допомогою таких вправ:

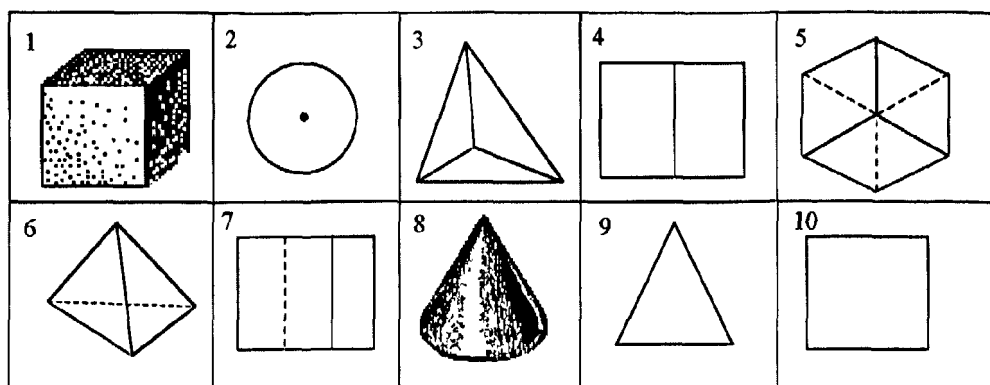
Завдання №3, №4 – діагностують здатність уяви розглядати геометричні тіла, змінюючи точку відліку, з різних сторін (1 тип).

Завдання 3.

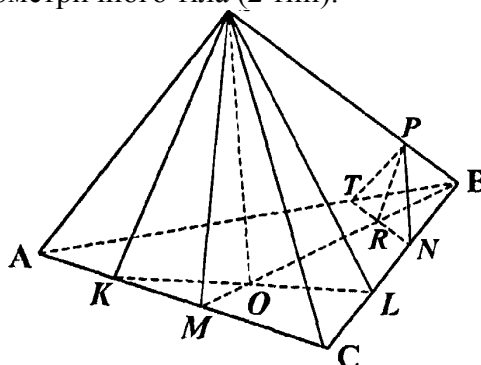


Дано проєкційне креслення *непрозорого* куба. Усно з'ясуйте, якому вигляду (спереду, збоку та ін.) відповідають наведені справа зображення його видимої частини. Підпишіть на них назви вершин (видимих) куба і точок перетину. Якщо вважаєте, що зображення не відповідає ніякому розташуванню куба, напишіть «зображення неправильне».

Завдання 4. Візьміть в дужки номери тих малюнків, які можуть бути зображеннями (наочними або не наочними) одного і того самого геометричного тіла. Напишіть поряд його назву. (Примітка. Якщо є невидимі лінії, то їх зображено пунктиром, в іншому випадку невидимих ліній немає або вони співпадають з видимими).



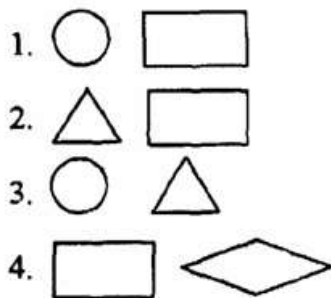
Завдання №5, №6, №7 перевіряють здатність у тих, хто навчається виділяти об'ємні фігури з складу креслення, подумки або зі опорою на креслення фіксувати змінену конструкцію початкового геометричного тіла (2 тип).



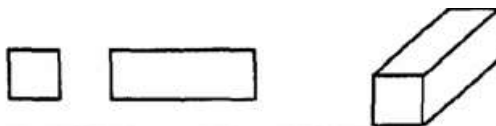
Завдання 5. Велику піраміду розрізано площинами на частини. Виділіть серед цих частин інші піраміди, перерахувавши букви в їх назві.

Завдання 6. Розгляньте чотири варіанти різних форм отворів (по два отвори для кожного випадку). Придумайте і зобразіть для кожного варіанту пробку, що підходить до

двох отворів відразу. Напишіть «розв'язку немає», якщо вважаєте, що такої пробки не може бути.



Приклад:



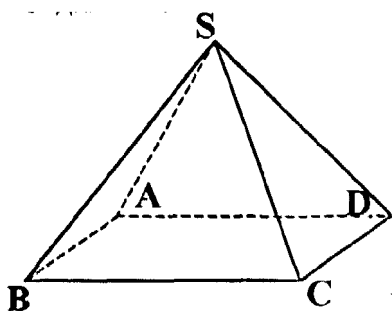
1.	2.	3.	4.
----	----	----	----

Завдання 7. Подумки уявіть наступний об'єкт і дії з ним: візьміть одну з вершин верхньої основи куба. В площині нижньої основи візьміть проекцію цієї вершини. В площині нижньої основи візьміть два ребра, які належать цій проекції. Через кінці цих двох ребер і першу вершину проведіть площину. Якою фігурою є перетин цієї площиною поверхні куба? Відповідь напишіть.

Завдання №8, №9, №10 спрямовані на діагностику здатності оперувати образами шляхом перекомбінування його елементів, зміни структури об'єкта, а також уміння розглядати процес перетворення з різних точок зору (3 тип).

Завдання 8. Подумки уявіть наступний об'єкт і дії з ним:

Уявіть квадрат, розташований фронтально перед Вами. Проведіть подумки діагональ з правого верхнього кута в лівий нижній. Зігніть квадрат по діагоналі, так щоб верхній лівий трикутник ліг на нижній правий. З середини горизонтально розташованого катета отриманого трикутника побудуйте перпендикуляр. Розрізайте подумки фігуру по цій лінії. Трикутник зліва відкиньте. Фігуру, що залишилася, в думках розверніть. Намалуйте, що у Вас вийшло.



Завдання 9. Дано правильну чотирикутну піраміду (в основі – квадрат, бічні грані – рівнобедрені трикутники). Подумки розрізайте піраміду площиною, що проходить через її вершину S і діагональ основи AC.

Поверніть відрізану частину навкруг сторони AC так, щоб співпали вершини B і D. Намалуйте одержану фігуру. Якщо вона належить до відомих Вам опуклих многогранників, напишіть назву її вигляду.

Завдання 10. На поверхні куба знайдіть безліч крапок, віддалених від його центру на відстань, рівну половині діагоналі грані. Зобразіть множину, що вийшла, на цьому кресленні.

Особливо виділимо завдання №10.

Воно має творчий характер, вимагає умінь оперувати образами, теоретичних знань, уміння розглядати умову задачі з різних точок зору, змінювати формулювання питання задачі та ін.

Успішність виконання завдань №№1, 2, 3, 4, 5, 6 ми розраховували за формулою $p = \frac{N}{n}$, де N – очікуваний еталон відповіді, кількість правильно

вказаних об'єктів або співвідношень, а n – кількість правильних відповідей курсанта на це запитання задачі. Таким чином, остаточна оцінка за кожне рішення не перевищуватиме одиниці.

Завдання, в яких не можна здійснити простий підрахунок кількості правильних розв'язків, було оцінено за якістю і повнотою виконання завдання: №№7, 8, 9, 10. В №7 максимальна оцінка 2 бали ставилася за правильну відповідь «рівносторонній трикутник». За відповідь «рівнобедрений трикутник» – 1,5 бали. Якщо у відповіді вказано не перетин, а відрізану частину – тетраedr, або дано відповідь «трикутник», це свідчить про неуважність,

про недостатню здатність курсантів уявляти об'єкт зі всіма його особливостями і характеристиками. Образ нечіткий і розпливчатий. Тому ми оцінюємо такий розв'язок в 1 бал, оскільки загальне уявлення про отриману фігуру є. У №8 за правильну відповідь ставилася оцінка 2 бали. У випадку, якщо зберігалася загальна форма отриманої фігури, але спотворювалися істинні відстані та пропорції – 1 бал. Якщо форма не відповідала правильній відповіді – 0 балів. У №9 максимальну оцінку 2 бали ми ставили за відповідь «чотирикутна піраміда» і правильне зображення. Щоб на результат не впливали образотворчі здібності слухачів, додатково вимагалася вказати назву отриманого геометричного тіла. Відповіді «тетраедр», «октаедр» свідчили про неповне уявлення перетворень над об'єктом. Якщо піраміда розрізана, відрізнена частина приєднана, але істинної форми об'єкта не визначено (про це свідчать неправильні назви отриманих геометричних тіл і неточне, з помилками зображення отриманої фігури), то ми ставили 1 бал, якщо відрізану частину було приєднано неправильно – 0,5 бали. У завданні №10 максимальну оцінку ми прийняли рівній 3 балам. Її ми ставили, якщо повністю було знайдено правильну відповідь, тобто слухач зобразив всі шість кіл, вписаних в грані куба. Завдання оцінювалося 2 балами, якщо курсант знайшов геометричне місце крапок, а саме – куля, вписана в куб, зобразив коло, проте не вписав у грані. Оцінка 1,5 бали, ставилася, якщо курсант зображав кулю, але не вказав жодної з крапок на гранях куба. Ми ставили 1 бал, якщо курсант вказав крапки в середині всіх ребер куба. При цьому курсант під час розв'язання задачі враховував відстань, вказану в задачі, але не зумів уявити одержану множину крапок як кулю, а вказав лише дискретну множину з 12 крапок. Оцінка 0,5 бали ставилася, якщо були хоча б намагання рішення, правильно вказано крапки. Решту варіантів відповідей ми розцінювали як неправильні.

Результати проведеного дослідження [11], а також спостереження за усними і письмовими відповідями курсантів на практичних заняттях з аналітичної геометрії та інженерної графіки виявили недостатній рівень сформованості просторових уявлень: інертність, нерухомість, нездатність до динамічного перетворення образів, а тому можна стверджувати, що рівень просторової уяви у курсантів-першокурсників є незадовільним: школа не забезпечує необхідного рівня просторової уяви, отже, у військовому ВНЗ необхідною є цілеспрямована робота щодо поліпшення стану формування просторової уяви курсантів, щоб наблизити її рівень до досконалого.

Тому подальші дослідження повинні бути спрямовані на визначення психолого-педагогічних умов і розробку моделі формування професійної уяви курсантів-прикордонників у процесі їхньої загальнотехнічної підготовки.

Література:

1. Пашукова Т.І., Допіра Л.С., Дьяконов Г.В. Практикум із загальної психології. – К.: Т-во «Знання», 2000. – 204 с.
2. Заика Е.В. Упражнения для развития взаимосвязей образно–пространственного и вербального мышления // Вопросы психологии. – 1996. – №2. – С. 24 - 30.
3. Бреус И.А. Пространственное воображение в геометрической подготовке будущих учителей математики / Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: Материалы 2-й междунар. науч.метод. конф. Сочи, 27-29 мая 1999 г. РИИ СГУТиКД, 1999. – С. 147 - 150.
4. Глейзер Г.Д. Геометрия в школе: проблемы и суждения // Математика. – 1995. – №34. – С. 4 - 8.
5. Новиков А.И. К вопросу о реформе математического образования // Математика в школе. – 2000. – №6. – С.67-74.
6. Хуторской А.В. Методологические основы проектирования образования в 12-летней школе // Педагогика. – 2000. – №8. – С. 29 - 37.
7. Четверухин Н.Ф. Проблема изображения пространственных фигур в условиях педагогического процесса // Математика в школе. – 1998. – №4. – С. 66 - 72.
8. Чалов А.Н. Геометрические построения на перспективном чертеже: Учебн. пособ. – Ростов н/Д: РГПУ, 2000. – 100 с.
9. Корнфельд С.Г. Проверка сформированности двумерных пространственных представлений: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 – М., 1986. – 159 с.
10. Груденов Я.И. Психолого-дидактические основы методики обучения математике. – М.: Педагогика, 1987. – 60 с.
11. Якиманская И.С. Восприятие и понимание учащимися чертежа и условия задачи в процессе её решения // Применение знаний в учебной практике. – М., 1961. – 180 с.

12. Дем'янюк К.Д. Діагностика рівня розвитку професійної уяви курсантів-прикордонників // Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції «Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у вищих навчальних закладах України» (12 травня 2006 року). – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2006. – С. 107 - 108.

13. Дем'янюк К. Д. Особливості психолого-педагогічних досліджень формування професійної уяви // Збірник наукових праць. – № 35. – Частина II. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2005. – С. 88 - 92.

УДК 378.039.01

*В.В. Дубова
м. Хмельницький, Україна*

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТІВ - МІЖНАРОДНИКІВ (ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗУМІННЯ)

Реформування сучасної вищої школи, процес європейської інтеграції пов'язані з підвищенням якості підготовки висококваліфікованих фахівців. Основним завданням професійної освіти на сучасному етапі з врахуванням вимог і принципів Болонської декларації є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання, уміння та навички випускників, що можуть бути застосовані в державі, суспільстві та самою особистістю.

На даному етапі розвитку міжнародних відносин глобального характеру набула тенденція до співпраці в межах державних структур. У зв'язку з цим посилюється значення дотримання у дипломатичній практиці певних протокольних звичаїв та правил. Досвід та практика показують, що у спілкуванні представників різних соціальних спільнот діють певні традиції та умовності, правила та норми, яких необхідно дотримуватися.

Міжнародна співпраця XXI століття репрезентується панорамою глобального культурного розмаїття. На противагу тенденції до уніфікованої монокультури у світі згідно з результатами наукових досліджень, культурне розмаїття буде постійно зростати. В недалекому майбутньому світ буде репрезентований мозаїкою різноманітних, несхожих одна на іншу ділових культур, представники яких будуть змушені рахуватись з іншими і навчитися співіснувати «один з одним», вилучаючи з цього процесу конкурентні переваги [5, с. 79].

Останні десятиліття XX століття ознаменувалися глибокими змінами в структурі і змісті гуманітарного знання, у самій методології гуманітарних наук. Феномену комунікацій усе більш виразно надається онтологічне значення, а культура в цілому мислиться як «гіпер» комунікативний історичний процес. На передній план виходять питання комунікативних стратегій функціонування людської свідомості і сфер духовної культури людства. Біля витоків цієї тенденції гуманітарного мислення височить російський мислитель М. Бахтін, чия спадщина вплинула на сучасну світову думку, а також такі західні філософи-діалогісти як М. Бубер, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюссі й інші. Бахтинська металінгвістична теорія висловлювань як комунікативної події (дискурса) знайшла продовження в теорії і практиці дискурсного аналізу, що широко поширився в гуманітарних науках європейських країн, а також у новітніх тенденціях відродження і перетворення риторики («загальна» риторика, «нова» риторика, «жива» риторика). Загальним знаменником явищ цього ряду виступає вчення про дискурсію й основні комунікативні стратегії, різниця між якими і створює різноманіття людської культури. У цілому теорія комунікативних подій (комунікативна культурологія) набуває для сучасних гуманітаріїв загальне методологічне значення.

Епоха «багатовимірного діалогу» – універсального, всеохоплюючого діалогу як стан існування культури і людини в культурі ініціюється активними учасниками, зокрема фахівцями з міжнародних відносин.

Значення окресленої проблеми пов'язане з усвідомленням необхідності формування в молодого покоління українців у процесі освітньої діяльності відповідної поведінки та стилю діяльності особистості й патернів поведінки, потрібних для успішного функціонування в нових соціально-економічних умовах.

Кожна культура, як відомо, характеризується не тільки спонтанним виявом у поведінці людини певних вірувань, традицій, ритуалів, що передаються поколіннями, а й наявністю в

ній інституціалізованих і санкціонованих патернів поведінки. Під даним висновком ми розуміємо раціональність, що фіксується у дотриманні попередньо визначених патернів.

Укажемо на принципи, що мають сприяти розробці діючих моделей підготовки випускників ВНЗ на основі схематично визначеної раціональності [6, с. 43]:

1. Принцип стохастичності (ймовірності) розподілу функцій між виконавцями.
2. Принцип інтеріоризації-екстеріоризації. Констатує постійне чергування внутрішнього і зовнішнього плану діяльності.
3. Принцип неповної орієнтовної основи діяльності. Базується на розумінні практично часткового відтворення професійно важливої інформації засобами мови.
4. Принцип свідомості-автоматизації. Вказує на те, що при проєктивному аналізі діяльності необхідно визначати, які її компоненти суб'єктом можуть виконуватись автоматично, а які варто залишити під контролем.
5. Принцип ієрархічності будови зовнішнього плану діяльності. Важливо зрозуміти, що діяльність має складну рівневу структуру, що визначається різною якістю і масштабами завдань на кожному рівні.
6. Принцип ієрархічності будови внутрішнього плану діяльності. Аналіз діяльності, який здійснюється з метою організації навчання повинен бути направлений на пошук компонентів її внутрішнього плану і засобів адекватного їх вираження.
7. Принцип системогенези. Діяльність на різних етапах свого здійснення має різну морфологію (склад і структуру), аксіологію (функції, результати, потреби, оцінки) і праксеологію (динаміку і розвиток).
8. Принцип достатнього опису. Одержання одного і того самого результату можливо за умов реалізації різних процесів. Головне, що їх об'єднує: навчання має приводити до безумовного виконання функцій проєктивної діяльності. Необхідним є не тільки узагальнення наявних варіантів діяльності, а й розгляд потенційно можливих.
9. Принцип пошуку еталону діяльності.
10. Принцип аналізу-синтезу. Використовується структурно-алгоритмічний опис діяльності. За допомогою алгоритмів можуть бути описані не тільки дії, а й інші компоненти внутрішнього плану діяльності: образи (в т. ч. – понятійної сфери), мотиви тощо.

Реалізація даних принципів на практиці (тобто формування діючих моделей) приводить до створення низки методик і технологій навчання в ВНЗ. Зазначимо, головним, є звернення до суб'єктів навчально-виховного процесу в плані розгляду педагогічних систем як гуманітарних систем. Відомо, що гуманітарними називають такі системи, що створюються особливим моделюванням світу в поєднанні свідомого і несвідомого та виражаються мовними засобами, де образне і логічне неподільні. Особливості впливу на гуманітарні системи заключаються в тому, що даний вплив не являється чимось зовнішнім, а як би включається в системи, кожен раз видозмінюючи поле можливих їх станів.

Завдання вдосконалення фахової підготовки майбутніх спеціалістів з міжнародних відносин визначається як одна з найбільш актуальних психологічних й соціальних проблем сьогодення.

Знання особливостей національно-психологічного складу та етикету різних народів допоможе фахівцям-міжнародникам у спілкуванні з їх представниками, дасть змогу почувати себе більш комфортно в незвичних умовах та гідно представляти свою державу перед світовим товариством.

Проблему комунікативних вмінь вивчали такі дослідники як О. Ахматова, Д. Балдинюк, І. Бех, А. Бодальов, Л. Вовченко, Є. Мелібруда.

Вивченням проблем міжнародної комунікації займалися такі вчені, як Е. Холл, С. Юшімуре, Р. Моран, В. Гудікуната та інші.

У процесі вивчення іноземної мови, насамперед, важливою є мотивація, тобто переконання в необхідності її засвоєння. Студенти усвідомлюють, що в сучасних умовах розвитку суспільства знання іноземної мови є такими ж необхідними, як і знання спеціальних наук. Від того, наскільки студент долучиться до навчання, прийме його мету, умову і організує себе в свою навчальну діяльність, залежить кінцевий результат. Згідно Закону "Про мови" та статті 10 Конституції України, держава визначає особливості вивчення

мов міжнародного спілкування. Викладач іноземної мови сприяє формуванню комунікативних знань і вмінь і загальної компетентності майбутнього фахівця.

Під компетентністю ми розуміємо формування фахівця з міжнародних відносин, який володіє попереднім досвідом практичної навчальної діяльності.

У нашому дослідженні актуалізовані особливості формування комунікативної культури майбутніх фахівців, які будуть спілкуватися зі своїми колегами, котрі представляють іншомовні культури.

Для ефективного здійснення комунікативної діяльності передбачається наявність специфічних комунікативних умінь, що надають можливість індивіду швидко переключатись з однієї сфери діяльності на іншу. Комунікативні вміння визначаються як властивість особистості, набутої на основі раніше засвоєних знань і навичок і виявляються у здатності виконувати суттєво необхідну діяльність в різних умовах.

Викладачі іноземних мов мають необмежені можливості для психолого-педагогічних та лінгвістичних досліджень, але все ж таки важливо спиратися на теоретично обґрунтовані педагогічні умови, які суттєво зумовлюють ефективність формування комунікативних умінь студентів:

- організація педагогічно доцільного вибору форм і методів навчання, які б сприяли цьому процесу;
- професійно-педагогічна спрямованість навчального процесу;
- організація гуманістично спрямованих відносин «викладач-студент», «студент-викладач»;
- забезпечення високого рівня комунікативної компетенції самих викладачів.

Важливими елементами в розвитку комунікативної культури є:

1. Вибір елементів міміки і пантоміміки: відкрита поза; долоні вихователя час від часу повертаються до аудиторії; пластика плавна; наближення до аудиторії для активізації уваги і відхід від аудиторії для зменшення емоційного та інформаційного навантаження;

2. Передача інформації з позиції: усунення «фізичного бар'єру» (відстань); усунення соціального бар'єру (соціальні ролі і рольові позиції); усунення термінологічного бар'єру (тезаурус і досвід);

3. Встановлення особистісного контакту: вербальний контакт (ім'я, будь люб'язний); візуальний контакт (очі на одному рівні); тактильний контакт;

4. Демонстрація відношення;

5. Позитивні емоції; прояв інтересу;

6. Уміння слухати; вміння задавати питання;

7. Надання допомоги: «давай допоможу», «дозволь мені тобі допомогти».

Ефективність процесу формування комунікативних знань та умінь може забезпечуватись шляхом залучення студентів до діяльності, що максимально моделює навчальний процес і створює умови для професійно орієнтованого спілкування. У вирішенні даних проблем доцільно запроваджувати такі елементи навчання, як ситуативне мовлення та мовленнєво-діяльнісний блоки спілкування. Це сприяє оволодінню професійною термінологією, адже цей процес формується на основі прикладів ситуацій, діалогів та полілогів.

Необхідною умовою нашого дослідження є те, що вони якнайповніше наближені до природного спілкування і стимулюють студента до мовленнєвої діяльності. Визначено, що доцільним є створення комунікативних ситуацій у формі діалогу, оскільки саме він передбачає природне та повне використання аудіо та мовленнєвих вмінь.

У плані вирішення поставлених дослідницьких завдань нами сформовано спецкурс «Комунікативна культура майбутніх фахівців з міжнародних відносин (технології формування)», в який органічно вплетені факти, що стосуються особливостей нації, представники яких є традиційними діловими партнерами України. Використовуючи дидактичні можливості нашого спецкурсу, ми формуємо в студентів знання про багатозначність культур у світі, виховуємо у них позитивне ставлення до культурних відмінностей. У результаті суб'єкт- суб'єктної взаємодії формується передумова наступної практичної реалізації комунікативних вмінь. У процесі вивчення спецкурсу окреслюються вербальні та невербальні (кінесика, проксемика) засоби спілкування.

Основні засади міжнародного етикету та принципи міжнародної ввічливості у дипломатичному протоколі надаються в окремих проблемно визначених темах. При цьому ми намагаємося підготувати майбутніх фахівців відповідно до визначених можливостей реалізації їхніх знань та вмінь. В окремих випадках акцентується особлива увага на соціокультурних відмінностях азійської культури у плані співставлення з європейською.

Так, особливостями спілкування серед чоловіків арабських країн вважається прямий погляд. Водночас варто вказати, що жителі Японії вважають подібне визначення власних відносин як недоцільне.

На практичних заняттях передбачається використання сучасних інтерактивних особистісно орієнтованих навчальних технологій. Серед них виділимо нейролінгвістичне програмування, діалог-дискусію, ігротехнології та диспути. Зокрема, передбачається активна участь студентів у формуванні власної позиції щодо майбутнього професійного визначення.

У результаті експериментального дослідження (на факультеті міжнародних відносин Хмельницького національного університету) нами визначено, що переважна більшість студентів характеризує можливості спецкурсу як доцільні та необхідні (85%). При цьому передбачається зміщення акцентів у викладанні основної дисципліни «Англійська мова» стосовно актуалізації іншомовних культурних традицій.

У межах даного дослідження ми аналізували можливості майбутніх фахівців щодо реалізації теоретичних та практичних знань, вмінь і навичок щодо загального етикету відповідно до культури країни, де вони можливо будуть працювати.

При цьому виявилось, що переважна більшість студентів толерантно відноситься до особливостей реалізації професійних знань представниками інших країн. Водночас, зауважимо, що у відповідності з усталеними традиціями, контингент опитуваних передбачає орієнтовну діяльність у країнах Західної Європи та США. Частина реципієнтів визначилась у своїх передбаченнях відповідно до зростання фінансової незалежності.

Результативні проміжні дані опитування не вплинули на загальну методику формування комунікативної культури. В даному аналізі ми визначили пропедевтичні умови становлення особистості майбутнього спеціаліста. Якісні показники формувалися внаслідок впровадження відповідного спецкурсу і не можуть бути когерентними з оцінкою відповідних окремих висловлювань.

Література:

1. Ботвіна Н. Міжнародні культурні традиції: Мова та етика ділового спілкування. Навч. посібник. – К.: Арт ЕК, 2000. – 192с.
2. Дубровина И.В. Мы живём среди людей: Кодекс поведения. – М.: Политиздат, 1989. – 383с.
3. Левківський М.В. Історія педагогіки: Підручник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
4. Лозовой В.О. Культура особистості та етикет. – Х.: Регіон-інформ, 2004. – 112с.
5. Симонова Л.М. Культурные различия в международном бизнесе. – СПб.: Изд-во СПб ГУЭФ, 2001. – 84с.
6. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. –Л., 1988.
7. Hall, Edward Twitchell, "Beyond culture". – 1st ed, Garden City, N.Y.: Anchor Press, 1976. - 256p.
8. Hall, Edward Twitchell, Understanding cultural differences, Yarmouth, Me.: Intercultural Press, 1990. – 196p.

The article deals with the peculiarities of the usage of foreign culture aspects in the context of future international relations specialists' training. The peculiarities of communicative approach in studying are defined.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ АГРОІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Постановка проблеми. Реформування аграрного сектора економіки країни вимагає невідкладної підготовки фахівців, які спроможні активно впливати на соціально-економічні зміни в суспільстві.

Соціально-економічні перетворення, які відбуваються в суспільстві створюють в освіті адекватні зміни щодо основної парадигми так і до окремих її проявів.

На передові позиції виходять особистісно-орієнтовні технології в усіх їх проявах, модифікаціях, варіантах.

Важливим компонентом навчально-пізнавальної діяльності студентів є практична підготовка, яку студент виконує з допомогою викладача, або самостійно.

У вищій школі можна визначити основні напрями практичної підготовки – навчальну, аудиторну, наукову, навчальну позааудиторну.

У контексті вимог кредитно-модульної системи, останніх директивних документів Міністерства освіти і науки України, відомчих департаментів освіти чітко викреслена генеральна лінія освіти – «учитися методиці навчання» в розрахунку необхідності останнього протягом всього життя [1, с.64].

Шляхів реалізації сучасної доктрини освіти є багато. Вони різні для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, вікових груп, професійних напрямів. Але наріжним каменем її є підвищення ролі і ефективності практичного навчання суб'єкта в процесі пізнання [2, с. 16].

Тому наукові дослідження шляхів оптимізації практичного навчання, вироблення заходів із її активізації через різні важелі (мотиваційні, організаційні, фізіологічні тощо) є на нині актуальними і вкрай необхідними.

Результати останніх досліджень і публікацій з теми. Питанням оптимізації практичної роботи присвячені дослідження вчених педагогів В.М. Дрибаш, Г.Г. Пеніна (внесення в роботу елементів проблемності), К.Г. Клочак, О.Т. Проказа (елементи інноваційності та оптимістичного розвитку), Л.В. Козак, Ю.С. Гуров, Л.І. Попова (розробка методів, які стимулюють практичну роботу), О.С. Гусакова (методи активного самоконтролю), М.І. Лазарев (шляхи підтримки мотиваційного стану практичної роботи), Г.Б. Гордійчук (використання спеціальних принципів в особистісно-орієнтованих підходах), Т.В. Вожегова, О.Б. Кобзар (індивідуалізація навчання), І.В. Пашенова, Ю.М. Ластівка (удосконалення наявних загальнодидактичних підходів), [3, с. 47; 4, с. 53; 5, с. 63; 6, с. 33; 7, с. 35; 8, с. 70; 9, с. 179; 10, с. 183; 11, с. 225; 12, с.745; 13, с. 272].

Дослідження з питань організації практичної роботи в блоці практичного навчання агроінженерних спеціальностей представлені в основному вченими-педагогами Харківського державного технічного університету сільського господарства М.Ф. Бойко, Д.І. Мазоренко, Л.М. Тіщенко, В.І. Пастухов, Г.Є. Мазнев, О.В. Богомоллов [14, с. 3; 15, с. 10; 16, с. 16; 17, с. 29] та Подільського державного аграрно-технічного університету В.І. Дуганець, І.М. Бендера [18, с. 433; 19, с. 29; 20, с. 41; 21, с. 315; 22, с. 60].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз освітянської діяльності дозволяє виділити різні види практичної роботи – під час занять (лабораторних, практичних), на тренажерах, імітаційних стендах під час навчальної та виробничих практик. Концептуальні підходи щодо організаційної роботи в цілому не можуть бути використані для кожного із типів в силу різноманітності характерних факторів - місць проведення, форм контролю, самоконтролю, планування і звітності тощо.

Необхідна конкретизація концептуальних засад до вимог практичного навчання студентів агроінженерного профілю.

Формування цілей статті. Постановка задач. Основною метою даної статті є вироблення методологічних підходів до організації практичної роботи студентів

агроінженерних спеціальностей за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» – «спеціаліст».

Для реалізації мети слід вирішити наступні завдання:

- виділити з освітньо-професійних програм характерні види практичних робіт;
- дати характеристику з огляду на можливість реалізувати максимальну частину змісту (програм) через самостійні дії (фізичні, розумові тощо);
- виділити із загальноконцептуальних засад самостійно орієнтованих технологій ті, які внесуть дієву системність в організацію всіх видів практичної роботи;
- описати механізми впливу на всі етапи практичної роботи, щодо підтримування її в активному режимі із оптимальною взаємодією суб'єктів учіння – викладача і студента.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням одержаних матеріалів.

Практичну роботу за режимом проведення і формою спілкування суб'єктів процесу викладання слід вважати як одним із видів самостійної роботи. Вона може проходити через індивідуальне та групове виконання завдань. За формою фізіологічної дії вона може розглядатися як виконання фізичних дій (руками, ногами, тілом в цілому), розумовою (розв'язання задач інженерних, хімічних, математичних), сенсорною (визначення стану об'єкту, предмету візуально, на запах, вкус), комбінованою (коли працює одночасно декілька «дій» - наприклад креслення, робота на комп'ютері). Особливості проведення вказаних видів роботи, одержання вмінь і перетворення їх у навички через встановлення специфічних дій характерних для тієї чи іншої групи різні. Проте можна виділити загальний алгоритм планування, проведення і звітності практичної роботи.

Принцип «самий кращий експромт» - це спланований і вчасно застосований, - стовідсотково накладається і на практичне навчання, зокрема на складання алгоритму його проведення.

1. *Визначення* місця практичної роботи в освітньо-кваліфікаційній характеристиці на фахівця. Вплинути на цю позицію викладача практично неможливо. Зміст наповнення освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівців, у тому числі з практичної підготовки, закладені в державних освітніх стандартах, і вони є обов'язковими до виконання.

2. *Складання* єдиного комплексного плану практичної підготовки студентів на основі робочого навчального плану із спеціальності. На цьому етапі із врахуванням регіональних особливостей підготовки фахівців, традицій вищого навчального закладу, наявності наукових шкіл через вибіркові цикли дисциплін навчальних планів проводиться корекція наповнення блоків практичної підготовки і складається єдиний план-графік практичної роботи для спеціальності. Він ураховує кількість робочих тижнів виділених на практичне навчання, їх місце на протязі навчального року кафедри. Як правило план-графік практичної підготовки накладається на загальний план-графік навчального процесу.

3. *Розподіл* планових заходів з практичної підготовки в межах курсів, семестрів. Деталізуються режими проведення практичної підготовки в деканатах (директоріях), складаються необхідні документи регламенту роботи кафедр в залежності від характеру навчання (вмонтовані в робочі тижні семестру, виділені в блоки, чи заплановані в комплексі).

4. *Уведення* практичної роботи у робочі програми дисциплін. У випадках коли практична робота базується на декількох дисциплінах, наприклад навчальна практика з підготовки до роботи машинно-тракторних агрегатів вимагає теоретичних знань і оптимальних первинних умінь окремо з дисциплін «Енергетичні засоби» та «Сільськогосподарські машини», практична робота вводиться одночасно в групу дисциплін. Питання практичної роботи задіюються провідними викладачами в робочі програми дисциплін (лабораторно-практичні роботи, навчальні практики) за умови базовості дисципліни за відношенням до практики.

У випадку, коли практична підготовка базується на теоретичній із блоку дисциплін доцільно виділяти специфічні питання окремою комплексною програмою складеною спільно з провідними викладачами цих дисциплін. Як виключення на проведення практичного навчання через лабораторно-практичні заняття окремі робочі програми складати недоцільно і можна обмежитися тією регламентованою документацією, яка є в складі основної програми на дисципліну.

5. *Визначення місця практичної роботи в графіку навчального процесу і передбачення реалізації її при необхідності на практичних та лабораторних заняттях, практиці за поточним графіком протягом навчального часу в семестрі або в літній період після закінчення теоретичного курсу.*

При визначенні місця практик в графіку навчального процесу можна користуватися правилом – «мета визначає засіб реалізації». Якщо практика або її частина носить ознайомчий характер – доцільно провести її до початку практичного курсу. Якщо практика дозволяє проходженню паралельно теоретичним заняттям – то цьому варіанту слід надавати перевагу, склавши відповідні графіки. Традиційно це відноситься до індивідуальних видів практичної роботи, (наприклад індивідуальне навчання водінню автомобілів, тракторів).

Проведення практичних занять (навчальної практики) після завершення теоретичного курсу зручна форма для деканатів (директорій) в плані спрощення механізмів проведення. Але виходячи із дидактичних принципів в цьому випадку прослідковуються деякі невідповідності.

Дійсно теоретичний курс закінчується іспитом. Це означає, що робоча програма, і відповідно кваліфікаційні вимоги щодо «знань» і «умінь», - виконані. В дійсності їх виконання перенесене на після екзаменаційний період. Виправданий механізм проведення практики після іспиту тільки в тих випадках, якщо вони мають мету закріпити одержанні вміння під час лабораторно-практичних занять. Виходом із ситуації можна вважати проведення кінцевої атестації іспиту після завершення всіх циклів занять з дисципліни – лекційного, лабораторно-практичного і власне практичного.

6. *Складання робочих документів, котрі деталізують зміст, характер, режим проведення форм звітності за практичною роботою протягом навчального року (вересень...серпень) у межах читання дисциплін. Перелік регламентуючих документів, їхній зміст, форма і структура залежать від виду практичної діяльності:*

- лабораторні роботи: тематичний план, плани проведення поурочні (структурно-змістові), інструкційно-технічні карти, правила безпечної роботи, уніфікована документація, пустографки, заготовки для графіків, розрахункові таблиці, комп'ютерні програми – «екскурсоводи», (облікові, напрямні, графопобудовчі), вимоги діагностики якості, графіки переміщення студентів (ланок на робочих місцях, проведення лабораторних робіт) тощо;

- практична робота – перелік документації подібний до лабораторного практикуму, за виключенням того, що зміст останньої відповідає характеру практичних дій – наприклад при рішенні задач заняття забезпечується додатковим матеріалом, схемами алгоритмів розв'язку, тощо;

- навчальна практика: робоча програма, графік проведення, розклад робочого дня, блок питань загального вступного, поточного і заключного інструктажів, форми звітності, схеми переміщення ланок студентів на робочих місцях, форми щоденників і звітів (краще їх заготовки), пустографки, правила техніки безпеки, виробничої санітарії, поведінки в громадських місцях, договори з базовими підприємствами, накази на практики;

- виробнича практика – робоча документація подібна до тієї, яка використовується під час навчальної практики. Додатково розробляються індивідуальні завдання, на виконання індивідуальних робіт – розрахункових, графічних, реферативних, творчих, описових, як складових курсових і дипломних робіт, графіки захистів звітів, регламент проведення звітних конференцій за результатами практики. Вимоги до звітів як правило конкретні, у зв'язку із тим, що останні використовуються, як система вихідних даних для курсового і дипломного проектування, або ж практично можуть бути їх розділами. Відповідно на них накладаються вимоги стандартів, стосовно оформлення та складання рукописних пакетів.

7. *Складання алгоритму проведення практичної роботи в межах однієї дисципліни та за веденням занять на лабораторних, практичних роботах на тренажерах, імітаційних стендах, на навчальних і виробничих практиках.*

8. *Складання плану-графіка проведення практичної підготовки студентів протягом року із деталізацією термінів проведення.*

Досвід роботи вказує на ефективність організації практичної підготовки за принципом наскрізності. Суть якого полягає в переході від занять (лабораторні, практичні роботи, роботи на тренажерах та імітаційних стендах) в заняття іншого роду (навчальна, виробнича, та переддипломна практики).

У навчальному закладі розроблені організаційні схеми проведення наскрізної практичної підготовки:

- у межах одного освітньо-кваліфікаційного рівня (ОКР);
- у межах ОКР «молодший спеціаліст», «бакалавр», «спеціаліст» у процесі ступеневої підготовки фахівців;
- у межах окремо взятих професійно-орієнтованих дисциплін.

Концептуальна схема наскрізної практичної підготовки така:

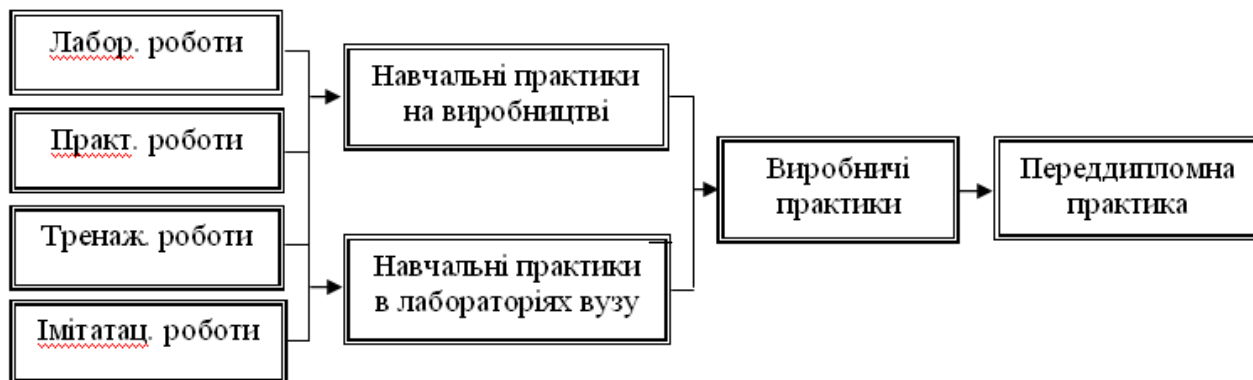


Рис. 1. Схема проведення наскрізної практичної підготовки

Висновки і перспективи подальших досліджень. Активізація практичної діяльності студентів ВНЗ з вивчення програмного матеріалу через самостійну роботу є ланкою ланцюга з технологічних заходів реформування освіти в формах вимог Болонського процесу.

Наведені матеріали присвячені аналізу наявних видів практичної роботи студентів, визначення організаційно-методичних шляхів ефективного її проведення. В подальших дослідженнях необхідно приділити увагу програмуванню наскрізної практичної роботи через всі наявні кваліфікаційні рівні, в межах окремо взятих рівнів та професійно орієнтованих дисциплін на базі яких формуються вміння і навички професійної діяльності.

Література:

1. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти. Навчальний посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. – К.: ВВП «Компас», 1997 – 64с.
2. Наталія Герман, Наталія Фагунова Адаптація форм організації самостійної роботи студентів до сучасних технологій навчання// Вища школа. –2001. – № 4-5.
3. Дрибаш В.М. Пеніна Г.Г. Проблеми навчання – ефективний метод активізації навчального процесу/ Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Наука і освіта 2004». –Том 42. – Сучасні методи викладання. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – 88с.
4. Клочак К.Г., Проказа О.Т. Інноваційні педагогічні технології в контексті педагогічної творчості/ Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Наука і освіта 2004». – Том 42. –Сучасні методи викладання. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – 88с.
5. Козак Л.В. Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі у процесі навчання/ Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Наука і освіта 2004». – Том 42. – Сучасні методи викладання. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – 88с.
6. Гуров Ю.С., Попова Л.І. Самостійна робота як форма активізації навчальної діяльності учнів старшого віку/ Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. Динаміка наукових досліджень. – Том 3. – Педагогіка. –Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2003. –96с.
7. Гусакова О.С. Метод активного самоконтролю як один з сучасних методів викладання у вищій школі/ Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Наука і освіта 2004». – Том 42. – Сучасні методи викладання. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – 88с.
8. Лазарев М.І. Метод формування та підтримки мотивації навчальної діяльності студентів в інтенсивних технологіях навчання// Розвиток інноваційних процесів у навчально-виховних закладах: Збірник наукових праць/ Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка. – Харків: Стиль-Издат,2003. – 176с.
9. Гордійчук Г.Б. Системно-особистісний підхід до підвищення компетентності вчителів трудового та професійного навчання на основі інноваційних технологій. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Збірник наукових праць. – Випуск 4./ Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ – Вінниця, 2004. – 503с.

10. Кобзар О.Б. Роль індивідуалізації пізнавальної діяльності в наступності навчального процесу в медичному університеті. Неперервна професійна освіта. Теорія і практика/ За редакцією І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – У 2-х частинах. – Ч.1. – К., 2001. – 302с.
11. Вожегова Т.В. Проблема індивідуалізації і диференціації навчання (історичний аспект). Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Збірник наукових праць. – Випуск 5./ Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ – Вінниця, 2004. – 745с.
12. Пашенова І.В. Навчальні технології та загально-дидактичні підходи до вивчення іноземних мов у США. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Збірник наукових праць. – Випуск 5./ Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ – Вінниця, 2004. – 745с.
13. Ластівка Ю.М. Впровадження інформаційних технологій при професійній підготовці техніків-механіків. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Збірник наукових праць. – Випуск 5./ Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ – Вінниця, 2004. – 745с.
14. Бойко М.Ф., Мазоренко Д.І., Тіщенко Л.М. Концептуальні аспекти підвищення ефективності практичної підготовки фахівців/ Збірник науково-методичних праць підвищення ефективності практичної підготовки фахівців. –Харків, 2003. – 274с.
15. Пастухов В.І. Наскрізна програма практичної підготовки фахівців з спеціальності «Механізація сільськогосподарства» на механіко-технологічному факультеті ХДТУСГ/ Збірник науково-методичних праць підвищення ефективності практичної підготовки фахівців. – Харків, 2003. – 274с.
16. Мазнев Г.Є. Організація наскрісної практичної підготовки фахівців з менеджменту/ Збірник науково-методичних праць підвищення ефективності практичної підготовки фахівців. –Харків, 2003. – 274с.
17. Богомолів О.В. Практична підготовка фахівців факультету «Переробка та зберігання сільськогосподарської продукції»/ Збірник науково-методичних праць підвищення ефективності практичної підготовки фахівців. –Харків, 2003. – 274с.
18. Дуганець В.І., Бендера І.М. Шляхи удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів для навчальних закладів професійної освіти/ Збірник наукових праць НАУ «Механізація сільськогосподарського виробництва». – К.: НАУ, 2003. –Том 15. – 469 с.
19. Дуганець В.І., Бендера І.М. Удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів для ПТНЗ: Професійно-технічна освіта. – К., 2003. – № 3. – с. 29-35.
20. Дуганець В.І. Неперервна програма виробничого навчання фахівців аграрно-інженерного профілю: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Динаміка наукових досліджень-2003». – Том 31. – Педагогіка. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2003. –с. 41-44.
21. Дуганець В.І. Непрерывное производственное обучение – неотъемлемая часть общей системы образования// Модульные технологии обучения системы непрерывного профессионального образования (теория и практика): Сборник научных трудов X Международной научно-методической конференции. –Випуск 8. –Часть 2. – Москва, 2004. – с. 315-319.
22. Дуганець В.І. Виробниче навчання фахівців аграрного та інженерного профілів/ Матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції «Наука і освіта 2004». –Том 36. – Проблеми підготовки фахівців. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – с.60-62.

The analysis of modern types of students' practical studying in the high schools is made in this article. The authors give direct methods for effective organization practical work and laboratory classes, educational and plant practices.

УДК 378 147 8 037

*Л.Ю. Дудорова
м. Вінниця, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ НА ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Постановка проблеми. Конституція України визначає життя і здоров'я людини найвищими соціальними цінностями. Згідно з Основним Законом, держава несе відповідальність перед людиною за свою діяльність і зобов'язана ефективно вирішувати завдання виховання здорового покоління, від чого значною мірою залежить соціально-економічний розвиток країни і суспільства в цілому [3, с. 80].

Не зважаючи на це, серед молоді продовжують поширюватися такі шкідливі явища, як наркоманія, зловживання алкогольними напоями, тютюнопаління, що відбуваються на фоні

надмірного психоемоційного навантаження, безладних статевих стосунків, нерационального харчування, гіподинамії та інших складових нездорового способу життя.

Так, за даними Міністерства охорони здоров'я України в останні десять років зареєстровано підвищення рівня захворюваності й поширення серед молоді хвороб крові та кровообігу, м'язової систем; почастишали ускладнення вагітності, пологів і післяпологового періоду, вроджені вади розвитку. Залишається високим рівень захворювань, що передаються статевим шляхом.

Соціально небезпечною проблемою став СНІД (ВІЛ-інфекція): за темпами розвитку епідемії Україна посідає одне з перших місць у світі. Переважна більшість ВІЛ-інфікованих наркоманів (70%) – особи віком від 15 до 30 років; спостерігається зростання ВІЛ-інфекції серед наркоманів-підлітків і дітей.

В Україні відзначається щорічне погіршення психічного здоров'я підлітків, насамперед унаслідок вживання алкогольних напоїв, наркотичних та інших психотропних речовин.

Низький рівень здоров'я молодих людей, які призиваються на службу до Збройних Сил України, є свідченням негативних тенденцій у ставленні молоді до власного здоров'я: придатними до військової служби визнається 74-76% юнаків, а кількість тих, хто отримує відстрочку за станом здоров'я, постійно збільшується.

Окрім того, низький стан здоров'я молоді спричиняється падінням моральних устоїв, значним соціальним розшаруванням населення, складною криміногенною ситуацією, комерціалізацією статевих стосунків, раннім початком статевого життя, на що також негативно впливає змістовно-інформаційний простір, який обирають молоді люди у своїй дозвілльєй сфері.

Школа, трудові колективи, сім'я – найефективніші інституції формування здорового способу життя та культури здоров'я – недостатньо використовують свої можливості через брак досвіду та недостатньо відповідні, виховні технології. [4, с. 126-128]

Удосконалення основ здорового способу життя студентської молоді вимагає максимуму уваги до мотиваційної сфери студента в прагненні до фізкультурно-оздоровчих занять, як суттєвого елементу зміцнення здоров'я, а також озброєння студентів відповідними знаннями, що дозволяють цілеспрямовано керувати цим процесом у майбутній трудовій діяльності вчителя. Систематичне виконання у своїй життєдіяльності вимог здорового способу життя, як загартування, заняття фізичними вправами, раціональне харчування, дотримання правил гігієни вимагає від студентів тривалого самостійного додання відповідних труднощів, сприяє формуванню у них самостійності та наполегливості, що є необхідною умовою їхньої майбутньої педагогічної діяльності [2, с. 26-28].

Аналіз останніх джерел і публікацій. Студентська молодь не завжди має необхідні знання та переконання для свідомого ведення здорового способу життя, а тому викладачі завжди повинні допомагати їй у цьому.

Н.В. Панкратьєва, В.Ф. Попов, Ю.В. Шиленко доводять у своїй праці, що сучасному молодому поколінню необхідно правильно сформулювати точку зору щодо власного стану здоров'я. Вони стверджують, що особистість має займатися самопізнанням з метою самовдосконалення. Все це повинно збуджувати «гострий інтерес» до проблеми особистісного здоров'я. Автори дають визначення поняттю «здоров'я» як здібності людини до оптимального фізіологічного, психологічного та соціального існування, підкреслюючи аспект щасливого існування, фізичного і психічного, а не тільки відсутність хвороб та фізичних недоліків [4, с. 126-128].

На думку С.Л. Рубінштейна, людину до будь-якої діяльності спонукає потреба. Потреба у веденні здорового способу життя, тобто потреба бути здоровим, є природною і необхідною для кожної людини, оскільки є складовою біологічної потреби самозбереження і соціальної потреби самореалізації та самоутвердження [5, с. 35]. А.Г. Щедріна вважає, що сила прояву цієї потреби залежить від її значення для фізичного і соціального існування людини [7, с. 23].

Слід зазначити, що проблема формування і розвитку мотивів діяльності людини – пізнавальних, професійних або інших, – дуже складна. Не можливо виділити окремий мотив або сформулювати його незалежно від інших. З огляду на це, дослідники [1, с. 19-22; 6, с. 112-117] вважають, що формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя студентів

залежить не тільки від рівня сформованості знань, умінь і відповідних здібностей, скільки від наявності особливої смислової структури особистості.

Метою роботи є дослідження особливостей формування позитивної мотивації до здорового способу життя у студентів - майбутніх педагогів у процесі фізичного виховання.

Обговорення результатів дослідження. Під мотивацією до здорового способу життя ми розуміємо систему внутрішніх спонукальних сил, що сприяють його веденню та задовольняють природну потребу людини бути здоровою.

В експериментальному дослідженні брали участь студенти початкових курсів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (всього 420 осіб).

Важливу роль у формуванні мотивації до здорового способу життя відігравала правильна організація навчального процесу. Ми розробили програму поетапного формування позитивної мотивації до здорового способу життя майбутніх вчителів у процесі фізичного виховання.

На першому етапі студентам пропонувався базовий теоретичний курс з основ здорового способу життя. Студентам розкривалася значущість фізичного розвитку, гігієни, загартування, раціонального харчування та інших оздоровчих заходів. На конкретних прикладах студенти переконувались, що здоров'я повноцінного громадянина держави залежить від дотримання нами вимог здорового способу життя. При цьому студентам наводилися конкретні приклади з літературних джерел, реального життя, телебачення, радіо тощо. Внаслідок систематичного використання таких прикладів (мотивацій), набувала більшої значущості і діяльність студентів у виконанні вимог здорового способу життя. Для більшої ефективності цього процесу, застосовувані мотивації підбирались із урахуванням інтересу, рівня фізичного розвитку та типологічних особливостей студентів, але, разом з тим, вони не були досить складними і відповідали принципу доступності. Так, на початку роботи ми формували уяву та поняття про здоровий спосіб життя. Для цього знайомили студентів з привабливими образами здорової гармонійно-розвинутої особистості, із закономірностями роботи різних органів та систем організму, студентам наводилися конкретні приклади і як завдання пропонувалось самим навести такі приклади з реального сьогодення, літератури, засобів інформації. Важливим моментом на даному етапі було формування мотиву зміцнення здоров'я та бажання студентів вести здоровий спосіб життя. Для цього їх планомірно озброювали знаннями про значущість здорового способу життя не тільки для збереження та зміцнення здоров'я, а й його важливість у різних проявах діяльності.

Особливої значущості на даному етапі набувало формування в студентів відповідних знань, умінь та навичок, необхідних для успішного дотримання ними вимог здорового способу життя. Для вирішення цього завдання студенти знайомились з методичними особливостями оздоровчих заходів, способами та принципами їх виконання. Необхідним елементом мотивації на цьому етапі було формування стійкого інтересу на основі відповідних знань та позитивних емоцій. Студенти озброювались знаннями, що розкривали не тільки значущість конкретних видів оздоровчої діяльності, а й способи їх виконання. Під час навчальних та позанавчальних занять, ми постійно прагнули вносити елементи новизни (використовували ігровий, змагальний метод, метод колового тренування та ін.). Для підвищення інтересу студентів до заходів здорового способу життя, один раз на місяць проводились спортивні змагання. Програма змагань постійно змінювалась, але включала одночасно не більше трьох-чотирьох контрольних випробувань. Складалась програма з урахуванням бажання самих студентів. Як правило, студенти змагались із жиму штанги лежачи, присідання зі штангою на плечах, становій тязі, підтягуванні на перекладині, перетягуванні канату тощо. Крім того, студенти змагались між собою з ігрових видів спорту. Програма змагань включала: футбол і міні-футбол, баскетбол, волейбол і гандбол. Переможців змагань відзначили грамотами та дипломами, похвалою викладача, авторитетним ставленням товаришів, а невдахи підбадьорювались, одержували поради з метою поліпшення результату. Стійкий інтерес та систематичне виконання оздоровчих заходів студентами, формували у них відповідні звички, тобто виконання вимог здорового способу життя ставало не чимось особливим, а буденним, з регулярним виконанням у режимі дня.

Усі перераховані вище засоби мотивації сприяли формуванню у студентів наполегливості і самостійності, оскільки систематичне використання в своїй життєдіяльності вимог здорового способу життя (загартування, раціонального харчування, занять фізичними вправами, гігієни тощо) вимагало від студентів тривалого самостійного додання відповідних труднощів.

Другий етап включав індивідуальну роботу зі студентами як у навчальний, так і у позанавчальний час. Ця робота передбачала індивідуальне консультування з питань розробки індивідуальних планів фізкультурно-оздоровчої діяльності та фізичного самовдосконалення студентів. При цьому враховували рівень теоретичної підготовленості, фізичного розвитку та антропометричного статусу, індивідуальні типологічні особливості студентів. Обов'язково враховувалися й індивідуальні особливості відносно сприйняття впливу мотиваційних засобів на рівень формування здорового способу життя. Так, деяким студентам для збільшення цього рівня достатньо було внести в навчально-виховний процес елементи новизни (застосувати ігровий або змагальний метод фізкультурно-оздоровчих занять), а іншим – запропонувати виступити з тематичним рефератом, підготувати сценарій спортивного вечора тощо.

Продовженням даної роботи було виявлення індивідуальних особливостей відносно конкретних видів оздоровчої діяльності. Це набувало особливого значення, оскільки саме комплексне використання всіх вимог здорового способу життя забезпечувало оптимальний результат. Для цього добирались додаткові індивідуальні засоби (пропонувалася відповідна література, проводились конкретні приклади, давалися поради та завдання). Цих заходів, як правило, вистачало для вирішення подібних питань. Важливим моментом на даному етапі було вибіркове відвідування і контроль з боку викладача та активу групи за окремими студентами. Це давало змогу аналізувати студентам різні оздоровчі заходи своїх товаришів, знаходити і обговорювати помилки, вказувати на шляхи їх усунення, дозволяло у подальшому переходити від виконання оздоровчих заходів за допомогою і контролем викладача до самостійного їх виконання, де на зміну контролю приходив самоконтроль.

Упродовж усього експерименту, під час проведення занять та індивідуальної роботи зі студентами нами широко використовувалась система педагогічних вимог як заборонного (нагадування, розпорядження, зауваження, осудження, наказ, заборона), так і заохочувального характеру (прохання, порада, побажання, похвала, подяка, винагорода). Їх функція полягала в тому, що ми в тій чи іншій формі здійснювали зворотний зв'язок про правильність чи неправильність виконання певних дій, завдань, вправ, заходів і тим самим стимулювали їх до подальшої роботи чи коригування своєї поведінки. Ми фіксували реакцію студента на ту чи іншу форму звертання, її ефективність для подальшої роботи. Виявлено, що заборонні форми вимог викликають, як правило, негативну реакцію і не стимулюють бажання продовжувати роботу, сприймаються як приниження їх можливостей та почуття власної гідності, тоді як заохочувальні форми пред'явлення вимог є більш ефективними, особливо якщо вони супроводжуються конкретизацією щодо адресування, актуалізують самоконтроль та сприяють самовдосконаленню. Тому ми намагались повністю відмовитись від звертань заборонного та карального змісту і будувати взаємовідносини на дружньому ставленні до студентів, розуміючи його цінність в їхній майбутній професійній діяльності та роль наслідування в становленні студента як фахівця.

Слід зазначити, що заохочення і покарання не були самоціллю і надмірне їх використання виключалось. Вони допомагали стимулювати студентів до виконання оздоровчих заходів. Важливим моментом було й те, що заохочення за обсягом використання переважали покарання і використовувались лише за умови наявного приводу. На навчальних та позанавчальних заняття ми постійно прагнули знаходити такий привід. Студенти, які мали менші успіхи, навіть за незначні позитивні зрушення, заохочувались частіше. Покарання і заохочення ми намагались постійно урізноманітнювати, щоб не знижувати їх дієвості.

Аналіз застосування заохочень та покарань показав, що мотивація студентів до здорового способу життя значно ефективніша, коли мотивування здійснюється разом із стимулюванням, оскільки вони виконують одне завдання – спонукають студентів до реалізації здорового способу життя. В процесі мотивування за основу брався вплив на свідомість студента, відбувалося озброєння їх відповідними знаннями. За умови

стимулювання відбувалось формування в студентів позитивного ставлення до здорового способу життя, в основі якого лежало бажання та інтерес до нього самих студентів.

Експериментальне дослідження показало, що навіть нетривала відсутність використання стимулювання призводила до припинення окремими студентами систематичних оздоровчих занять. Це проявлялось у порушенні режиму праці та відпочинку, ігноруванні фізичної підготовки, загартування, правил гігієни, раціонального харчування тощо.

Разом з тим, навчально-виховний процес із формування в студентів здорового способу життя ми намагались будувати так, щоб не перебільшувати значення стимулів. Оскільки звикання до стимулів, як і повне виключення їх із педагогічного процесу, ставало причиною помітного зниження активності.

Висновки. 1. Результати експерименту показали, що питання формування мотивації на здоровий спосіб життя студентам у ВНЗ уваги практично не приділяється. В ієрархії цінностей для подальшої професійної діяльності у майбутніх вчителів здоровий спосіб життя займає одне з останніх місць, у них спостерігається висока захворюваність, зниження рівня здоров'я.

2. Проведена робота з мотивації студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського до здорового способу життя підтвердила її ефективність, що знайшло підтвердження в практичній діяльності.

Література:

1. Ефимова И.В. Состояние здоровья и мотивация физкультурно-оздоровительной деятельности студентов при различных факторах риска нейросоматических заболеваний // Теория и практика физической культуры. – 1996. – №8. – С. 19-22.
2. Зайцев. Г.Г. Стратегия понимания физического воспитания студентов // Теория и практика физической культуры. – 1994. – №7. – С. 26-28.
3. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996. – К.: Преса України, 1997. – 80 с.
4. Панкратьева Н.В., Попов В.Ф., Шиленко Ю.В. Здоровье – социальная ценность: вопросы и ответы. – М.: Мысль, 1989. – С. 126-128.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
6. Федик О. Вплив змістово-динамічних характеристик мотиваційної сфери студента факультету фізичного виховання та його професійне ставлення. – Молода спортивна наука України: Зб. наук. пр. – Львів, 2003. – Т. 1. – С. 112-117.
7. Щедрин А.Г. Онтогенез и теория здоровья. – Новосибирск: Наука, 1989. – 173 с.

Motivating aspects of formation healthy way of life of students. The article deals with the questions of current importance in formation of positive motivation of healthy way of life of students in the process of physical training.

УДК 378.147

*В.В. Євтєєв
м. Вінниця, Україна*

ОЦІНКА ЯКОСТІ ТЕСТІВ З ФІЗИКИ ДЛЯ КОМП'ЮТЕРНОГО КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

Постановка проблеми. Останніми роками в освітню систему стрімко впроваджуються педагогічні тести. Цілі їх використання різноманітні: поточний і підсумковий контроль знань, навчання, конкурсний відбір у ВНЗ, діагностика здатностей, централізоване тестування й ін.

У навчально-методичній літературі з'явилася значна кількість різноманітних тестів, причому не завжди гарної якості. В цій ситуації викладачі повинні уміти вибрати тести, які найбільше відповідають цілям їхнього використання. Для цього необхідно знати основні якісні характеристики тестів й володіти методиками їхнього оцінювання.

Аналіз останніх досліджень. Питаннями оцінки якості педагогічних тестів займалися ряд дослідників – В.С. Аванесов, Г.А. Атанов, Р.А. Майер, Н.Р. Колмакова, Дж. Гласс,

Дж. Стэнлі та ін. У їх працях закладено теоретичні основи оцінювання окремих параметрів педагогічних тестів, наведено конкретні приклади.

Невирішені питання. У навчально-методичній літературі з'явилася значна кількість різноманітних тестів, причому не завжди гарної якості. В цій ситуації викладачі повинні уміти вибрати тести, які найбільше відповідають цілям їхнього використання. Для цього необхідно знати основні якісні характеристики тестів й володіти методиками їхнього оцінювання.

В педагогічній літературі обмаль робіт, присвячених питанням комплексної оцінки конкретних педагогічних тестів, або такі роботи є малодоступними. Тому **метою даної статті** є описання методики вимірювання якості педагогічного тесту з фізики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміст і форма тестів визначаються цілями його використання. Знання, уміння, навички, що підлягають перевірці, є аспектами тестування й становлять основу змісту тестових завдань.

Тести можуть бути нормативно або критеріально орієнтованими.

Нормативно орієнтовані тести передбачають систему оцінки за результатами тестування всієї групи випробуваних. Тобто, всім студентам, які виконали тест, виставляються тестові бали (за системою 0-1 або іншою, передбаченою творцями тесту), після чого на основі аналізу розподілу тестових балів членів групи визначається норма. Потім, відповідно до цієї норми кожному студентові ставиться відповідна оцінка за прийнятою шкалою.

Критеріально орієнтовані тести заздалегідь орієнтовані на певний критерій оцінки випробуваних. Тобто розроблювачі тесту заздалегідь визначають шкалу вимірювання, відповідно до якої кожному студентові виставляється оцінка.

У процесі підсумкового контролю з певної дисципліни важливо з мінімальною похибкою встановити рейтинг кожного студента, тобто, яке місце він посідає серед множини всіх випробуваних. Для цього створюється шкала вимірювання, за допомогою якої для кожного випробуваного визначається тестовий бал, котрий можна перевести у звичну чотирибальну або іншу шкалу.

Є різні підходи до опису й розрахунку критеріїв якості педагогічного тесту. Результати кожного тестування мають бути зведені в систему й певним чином оброблені. Така обробка полягає в підрахунку й аналізі різних показників, описаних у класичній теорії тестування. Ми умовно розділяємо їх на дві групи.

До першої групи відносимо показники, що характеризують досягнення випробуваних, на підставі яких робляться висновки про рівень засвоєння матеріалу й якості його засвоєння на цьому рівні. Такими показниками є: 1) загальний тестовий бал; 2) тестові бали, одержані за окремими аспектами тестування; 3) середній тестовий бал групи; 4) таблиця (матриця) тестових результатів. На підставі цих показників можливе, наприклад, складання рейтингу групи студентів як у цілому з предмету, так і за окремими його розділами.

Інша група показників характеризує безпосередньо якість тесту й свідчить про вірогідність одержаних тестових результатів: 1) дисперсія кожного завдання тесту; 2) стандартна помилка вимірювання; 3) середнє квадратичне відхилення результатів від середньої величини; 4) довірчий інтервал для істинних компонентів вимірювання; 5) трудність кожного тестового завдання; 6) ступінь кореляції тестових завдань між собою. Розрахунок перерахованих показників другої групи становить основу методики кількісної оцінки якості педагогічного тесту. З їхньою допомогою оцінюються диференціююча здатність, валідність і надійність.

Об'єктивність вимірювань. Об'єктивність вимірювання припускає максимальне виключення особистісних впливів викладачів на випробуваних. Всі випробувані мають бути піддані одному і тому самому випробуванню в аналогічних умовах. Для цього уніфікуються завдання, час виконання тесту, пояснення до завдань, припустимі допоміжні засоби та ін.

Основні критерії об'єктивності: 1) незалежність результатів тестування від складу групи викладачів; 2) вимірювання досягнень того самого студента в однакових умовах дають близькі результати; 3) одержані результати збігаються з результатами вимірювання, які одержані іншими способами, що заслуговують довіри.

Досягнення випробуваних. Для систематизації інформації з результатів виконання тесту групою студентів зручно представити її у вигляді матриці результатів тестування:

$$X_{nm} = \begin{matrix} & \begin{matrix} \text{К} \\ \text{К} \\ \text{К} \\ \text{К} \\ \text{К} \\ \text{К} \\ \text{Л} \end{matrix} & \begin{matrix} X_{11} \\ X_{21} \\ \dots \\ \dots \\ X_{n1} \end{matrix} & \begin{matrix} X_{12} \\ X_{22} \\ \dots \\ \dots \\ X_{n2} \end{matrix} & \begin{matrix} X_{13} \\ X_{23} \\ \dots \\ \dots \\ X_{n3} \end{matrix} & \dots & \begin{matrix} X_{1m} \\ X_{2m} \\ \dots \\ \dots \\ X_{nm} \end{matrix} & \begin{matrix} \text{П} \\ \text{Б} \\ \text{Б} \\ \text{Б} \\ \text{Б} \\ \text{Б} \\ \text{Б} \end{matrix} \end{matrix}$$

Матриця тестових результатів представляє результати всіх студентів, що перевірялися, за всіма завданнями. Якщо представити, наприклад, що n студентів відповідають на m завдань, і що за кожну правильну відповідь дається один бал, а за неправильну - нуль, то результат тестування можна представити матрицею X_{nm} .

Тестовий бал X кожного випробуваного одержуємо додаванням всіх одиниць відповідного рядка. Додавання одиниць за стовпцями дає число правильних відповідей на j -е завдання r_j . Віднімаючи від загального числа студентів n значення r_j , одержимо число неправильних відповідей w_j . Аналізуючи показники r_j і w_j , можна судити відповідно про

складність або легкість кожного завдання тесту. Величини $p_j = \frac{r_j}{n}$ і $q_j = \frac{q_j}{n}$ характеризують міру складності і легкості тестових завдань. По суті, міра легкості завдання має бути вираженою величиною p_j , але традиційно в теорії тестування прийнято в таких випадках робити навпаки, додержуючись міркувань здорового глузду.

Добуток частки правильних відповідей p_j на частку неправильних q_j у кожному стовпці виражає стандартну міру варіації - дисперсію кожного завдання ($p_j q_j$). Здобувши корінь із цього значення ($\sqrt{p_j q_j}$), одержимо стандартне відхилення результатів з кожного j -го завдання.

Середнє арифметичне балів випробуваних можна знайти за формулою:

$$X_{\text{сер}} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n X_i.$$

Розділивши кількість правильно виконаних завдань (r_j) на загальне їх число, одержимо досягнення i -го студента (k) $D_i = \frac{r_i}{k}$. Склавши досягнення всіх випробуваних і розділивши цю суму на загальну кількість студентів в групі n , одержимо середнє досягнення групи

$$D_{\text{групи}} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n D_i.$$

Одержані тестові бали можуть бути переведені в п'ятибальну або іншу систему оцінок.

Можна також розрахувати досягнення кожного студента за окремими аспектами тестування. Для цього необхідно підрахувати загальну кількість завдань, що відповідають i -му аспекту тестування (k_{Ai}), і на основі таблиці тестових результатів перевірити, скільки з них правильно виконано i -м студентом (r_{Ai}). Досягнення по i -му аспекті знаходимо як відношення $D_{Ai} = \frac{r_{Ai}}{k_{Ai}}$. На основі інформації про аспектні досягнення студентів можна

зробити висновки діагностичного характеру про загальні тенденції результатів навчання.

Диференціююча здатність тесту. Цей критерій багато в чому забезпечує критеріальну валідність тесту. Є декілька способів оцінки диференціюючої здатності тесту (ДЗ):

– проведення тестування двічі в одній і тій самій групі протягом деякого періоду часу, і тоді ДЗ визначають за формулою:

$$ДЗ = \frac{r_1}{n} - \frac{r_2}{n},$$

де r_1 і r_2 - число правильних відповідей з тесту, даних під час першого й другого тестування відповідно, n - число студентів;

– порівняння результатів виконання того самого тесту в різних групах:

$$ДЗ = \frac{r_1}{n_1} - \frac{r_2}{n_2},$$

де r_1 і r_2 - число правильних відповідей з тесту в першій і другій групах, n_1 і n_2 - число студентів у кожній із груп;

– порівняння середніх досягнень студентів, які показали найбільш високі й найбільш низькі результати:

$$ДС = ДГ_{\text{в}} - ДГ_{\text{н}},$$

де $ДГ_{\text{в}}$ і $ДГ_{\text{н}}$ - середні досягнення груп з найбільш високими й найбільш низькими результатами відповідно (група студентів ділиться на дві рівні частини); диференціююча здатність тесту вважається задовільною, якщо показник $ДС > 0,15$.

Валідність тесту. Валідність у теорії тестування означає відповідність форми й змісту тесту тому, що він має оцінювати або вимірювати за задумом його творців. Завдання тесту мають відповідати цілям тестування, змісту матеріалу, що перевіряється, і повинна бути висока ймовірність того, що випробуваний, який успішно виконав тест, знає матеріал відповідно до пропонованих вимог.

Є різні типи валідності. Розглянемо способи оцінки змістовної й критеріальної валідності тесту.

Одним із важливих показників критеріальної валідності тесту є середнє відхилення досягнень випробуваних $ДДГ$, що обчислюється за формулою:

$$ДДГ = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n ДД_i,$$

де $ДД_i$ - відхилення досягнення кожного студента від досягнення групи:

$$ДД_i = |ДГ - Д_i|.$$

Цей показник свідчить про довірчий інтервал досягнень випробуваних. В інтервалі $|ДГ - Д_i|$ перебуває більшість досягнень групи.

Розрахуємо три взаємозалежних показники, що є важливими критеріями якості тесту.

Перший із них - сума квадратів відхилень від середньої арифметичної оцінки:

$$SS_x = \sum_{i=1}^n X_i^2 - \frac{1}{n} \left(\sum_{i=1}^n X_i \right)^2,$$

де X_i - тестовий бал i -го випробуваного, n - число учасників тестування.

Другий - показник варіації тестових результатів (дисперсія):

$$s_x^2 = \frac{SS_x}{n - 1}.$$

Дисперсія тестових результатів показує інтервал (міру розкиду), у якому перебувають всі одержані бали випробуваних, включаючи стандартне відхилення з тесту й помилку вимірювання.

Третій показник варіації - стандартне відхилення з тесту:

$$s_x = \frac{SS_x}{n - 1} = \sqrt{s_x^2}.$$

Отже, якщо середній тестовий бал дорівнює $X_{\text{сер}}$, то в інтервалі $X_{\text{сер}} \pm s_x$ перебувають бали, набрані більшістю студентів, що тестувалися.

Валідність також характеризується кореляцією кожного тестового завдання із сумою індивідуальних тестових балів випробуваних. У цьому випадку коефіцієнт кореляції r_{XY} показує, наскільки валідно дане завдання відрізняє слабких студентів від сильних. При $r_{XY} > 0,3$ завдання вважається валідним. Коефіцієнт r_{XY} розраховується за формулою:

$$r_{XY} = \frac{1}{S_X} (X_B - X_H) \sqrt{p_j \cdot \text{Ч}q_j},$$

де X_B - середній арифметичний бал випробуваних, що успішно виконали j -е завдання тесту, X_H - середній арифметичний бал випробуваних, які не впоралися з j -им завданням, $\sqrt{p_j \cdot \text{Ч}q_j}$ - стандартне відхилення по j -му завданню, S_X - стандартне відхилення по всьому тесту.

Помітимо, що з погляду критеріальної валідності, завдання тесту, з якими впоралися всі студенти або не впорався ніхто, є невалідними.

Інший показник валідності тесту - ступінь кореляції (сила лінійного зв'язку) завдань між собою. Знайти коефіцієнти кореляції можна, користуючись класичною формулою Пірсона:

1) знаходимо суму квадратів відхилень за завданнями j і k :

$$SS_j = r_j^2 = \frac{r_j^2}{n}, \quad SS_k = r_k^2 = \frac{r_k^2}{n},$$

де r_j і r_k - кількості правильних відповідей на j -те і k -те завдання відповідно;

2) знаходимо суму попарних добутків тестових балів, одержаних з кожного із завдань:

$$SP_{X_j X_i} = \sum X_j X_k - \frac{1}{n} \sum X_j \sum X_k,$$

3) підраховуємо коефіцієнт кореляції за формулою Пірсона:

$$r_{X_j X_i} = \frac{SP_{X_j X_i}}{\sqrt{SS_{X_j} \cdot SS_{X_i}}}.$$

Коефіцієнт кореляції в цьому випадку показує силу (інтенсивність) лінійного зв'язку. У випадку позитивної кореляції ($r_{X_j X_i} > 0$), можна говорити про лінійну залежність між завданнями (чим більше студентів вирішать завдання j , тим більше вирішать і завдання k). Негативна кореляція свідчить про зворотний лінійний зв'язок. У випадку нульової кореляції такого роду залежність відсутня [2].

Надійність тесту. Надійність тесту характеризує ступінь стійкості результатів тестування кожного випробуваного. Фактично коефіцієнт надійності показує кореляційний зв'язок між результатами вимірів, проведених в однакових умовах. Під час визначення надійності виходять із того, що в кожному вимірюванні присутні істинний (Т) і спотворюючий (Е) компоненти. Визначення надійності полягає в оцінці співвідношення цих компонентів у даних проведеного тестування. Опишемо деякі з наявних способів такої оцінки.

Метод половинного ділення. Тест ділиться на дві рівні частини (наприклад, завдання з парними й непарними номерами) і підраховується сума балів, набраних студентами за кожною з половин. Одержані величини корелюються між собою (наприклад, за формулою Пірсона).

Коефіцієнт кореляції r_{xy} показує надійність тесту в процесі корелювання його половин, він визначає внутрішню спроможність тесту. Коефіцієнт надійності тесту в цілому може бути знайдений за формулою Спірмана-Брауна:

$$r_H = \frac{2r_{1/2}}{1 + r_{1/2}},$$

Де $r_{1/2}$ - коефіцієнт надійності тесту за двома половинами.

Метод підрахунку середньої кореляції завдань тесту. Якщо скласти всі середні значення $\bar{r}$ в кореляційній таблиці завдань тесту і розділити цю суму на загальне число завдань k , то одержимо середню кореляцію

$$\bar{R} = \frac{\bar{r}}{k}.$$

Надійність тесту може бути розрахованою за формулою:

$$r_H = \frac{k \bar{R}}{1 + (k - 1)\bar{R}}.$$

Можна скористатися для розрахунку коефіцієнта надійності тесту *формулою Кюдера-Річардсона*, всі компоненти якої втримуються в таблиці тестових результатів:

$$r_H = \frac{k}{k - 1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k p_i q_i}{s_x^2} \right),$$

де k - число завдань у тесті; $\sum_{i=1}^k p_i q_i$ - сума дисперсій завдань тесту; s_x^2 - дисперсія

тестових балів студентів.

Метод оцінки високих і низьких досягнень групи. Досить точно можна розрахувати коефіцієнт надійності за формулі

$$r_H = \frac{ДГ_B + ДГ_H}{2}.$$

Наголосимо, що коефіцієнт надійності тесту, знайдений за допомогою цього методу, істотно залежить від рівня досягнень випробуваних. Інші розглянуті методи оцінки надійності є більш об'єктивними.

Висновок. Запропонована методика дозволяє оцінити основні параметри якості тесту з фізики, базуючись на яких можна зробити висновки про можливість його застосування для оцінки навчальних досягнень студентів.

Література:

1. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний. – М., 1994. – 135 с.
2. Майер Р.А., Колмакова Н.Р. Статистические методы в психолого-педагогических и социологических исследованиях: Учебное пособие. – Ч.1. – Красноярск, 1997.
3. Атанов Г.А. Обучение и искусственный интеллект или основы современной дидактики высшей школы. – Донецк, 2002. – 504 с.
4. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: «Прогресс», 1976. – 495 с.
5. Нейман Ю.М. Как измерять учебные достижения? //Вопросы тестирования в образовании. – №1. – 2001. – С. 40-56
6. Пугачев А.А. Авторская система TeachLab CourseMaster. Educational Technology & Society 6 (2). 2003, ISN 1436-4522 p. 94-107.
7. Пустынникова И.Н. Технология использования экспертных систем для диагностики знаний и умений. // Educational Technology and Society, 4(4), 2001, pp. 77-101. <http://ifets.ieee.org/russian>

МІСЦЕ ДІЛОВИХ ІГОР СЕРЕД АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Постановка проблеми. Відомо, що найбільш розповсюджені форми навчальної роботи – індивідуальна і фронтальна. Індивідуальна робота полягає в тому, що студент виконує завдання самостійно. Фронтальна робота передбачає участь усієї академічної групи. Природно, індивідуальна робота передбачає індивідуалізацію спілкування, використання диференційованого підходу, тоді як фронтальна цього забезпечити практично не може. Тому реально завжди є певний відсоток студентів, які не беруть активної участі в роботі.

За такого підходу, що фактично орієнтований на середнього студента, особливо страждають найбільш здібні, які не одержують досить матеріалу для розвитку своїх здібностей. Їхня пізнавальна діяльність виявляється недостатньо задіяною, вони звикають не докладати зусиль у навчальній роботі, тому що засвоїти стереотипи можуть без ускладнень.

Одним із способів розв'язання даної ситуації є використання навчальних ділових ігор у системі активних методів навчання (АМН).

Мета статті - з'ясувати роль і місце ділових ігор серед активних методів навчання, обґрунтувати важливість та необхідність використання ділових ігор у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Щоб зрозуміти особливості і місце ділових ігор у комплексі АМН, розглянемо, що відносять фахівці до цих методів. Просту класифікацію АМН дає М.М. Козленко: до АМН, крім ділових ігор, відносяться метод аналізу конкретних ситуацій і метод розігрування ролей [5].

В.Я. Платов поділяє АМН на аналіз конкретних ситуацій та ігри [8]: рольові; імітаційні; організаційно-діяльнісні; ділові.

Рольова гра не передбачає зовнішньої матеріалізованої (у вигляді системи ігрових правил) експлікації орієнтованої структури й організації діяльності. В рольовій грі людина зіштовхується з невизначеною ситуацією, коли за відсутності природного стихійного «організму», в якому є реальна діяльність, необхідно цю діяльність відтворювати.

Для того, щоб розв'язати подібне завдання, гравець-виконавець тієї або іншої ролі має привнести в «порожню» ситуацію зміст реальної діяльності. Таке привнесення, звичайно, можливе тільки на основі глибокого знання відтвореної діяльності, соціальних ролей, проблеми, яка закладена в гру, й уміння усвідомити, зрефлектувати дану діяльність і ту ситуацію, в якій вона здійснюється.

Власне кажучи, учасникові пропонується виконати роботу з реконструкції орієнтирів, на які він спирається в реальній діяльності. Тому рольова гра часто буває не ефективна, інколи переходить у дискусію, якщо учасники не знайомі безпосередньо з відтворюваною діяльністю.

В імітаційних іграх моделюється лише модель середовища.

Організаційно-діяльнісні ігри (ОДІ) застосовують для розв'язання складних соціально-виробничих завдань, що вимагають об'єднання зусиль різних фахівців. В ОДІ відносно менш твердий сценарій (на відміну від чіткого алгоритму в більшості ділових ігор); різноманітний підбір учасників гри в залежності від специфіки розв'язуваної проблеми; гра зорієнтована на пошук розв'язання проблем, що вимагають нових нетривіальних підходів (на відміну від ділових ігор, де учасники відпрацьовують дії в стандартних ситуаціях і прагнуть до досягнення деякого встановлюваного знавцями-експертами еталона); ОДІ має на меті розробку й впровадження нових методів здійснення колективної творчої діяльності, зокрема, організаторської.

ОДІ мають набагато більшу невизначеність, ніж ділові ігри, як у процедурі проведення, змісті обговорення, так і в передбачуваності результатів. Якщо ділові ігри формують тип мислення (педагогічного, управлінського), орієнтований на аналіз і супровід діяльності, то ОДІ спрямовують мислення на аналіз і прогнозування розвитку соціокультурних, педагогічних і інших процесів.

Розгалужена класифікація АМН дається в роботі [2]. Всі АМН тут поділяються на два типи.

Перші АМН містять у собі проблемну лекцію, проблемно-активне практичне заняття, самостійне курсове й дипломне проектування, виробничу практику на робочому місці, олімпіади, наукові конференції і т.ін. Усі вони орієнтовані на самостійну діяльність студентів, проблемність, але в них відсутня імітація реальних обставин в умовній ситуації.

Другі – імітаційні АМН – підрозділяються на неігрові й ігрові. До неігрового відносяться: метод аналізу конкретних ситуацій, тренажери, імітаційні вправи на знаходження відомого рішення. Тут є моделювання реальних об'єктів і ситуацій, але відсутня вільна гра з рольовими функціями.

До ігрових імітаційних АМН відносяться ділові (управлінські) ігри, метод розігрування ролей, індивідуальні ігрові заняття на машинних моделях.

Усі ці методи, як свідчить практика, мають високу ефективність у навчальному процесі і застосовуються у провідних навчальних закладах усього світу. Наприклад, у західних бізнес-школах одним із основних методів навчання є кейс-стаді (case study) – ситуаційне навчання. Кейс-стаді становить опис ділової ситуації, що реально виникала або виникає в процесі діяльності відповідальних менеджерів.

У нас цей метод близький до методу аналізу конкретних ситуацій і методу розбору виробничих ситуацій.

Розглядаючи ділові ігри як різновид АМН, ми вважаємо, що їхня ефективність підвищується за умови поєднання з дискусійними методами, рольовими іграми, тренінгами і брейнстормінгом. Пояснюємо це тим, що навчальні можливості ділових ігор полягають у тому, що на матеріалі конкретних виробничих і навчальних ситуацій відтворюються елементи професійної діяльності та професійного мислення, де вимагається комплексний підхід до розв'язування професійних завдань.

Перевагою ділової гри є можливість одержання нового знання за рахунок множинності інтерпретацій змісту гри кожним з її учасників. Ігрова навчальна діяльність має характер рольової взаємодії, що розгортається відповідно до запропонованих, а в деяких випадках і прийнятих у процесі гри правил і норм.

Завдяки використанню ділової гри процес навчання максимально наближений до реальної практичної діяльності. Рішення приймаються колективно. Реалізація гри відбувається в умовах керованої емоційної напруги на цілком реальному матеріалі. Ігровий контекст освітнього процесу створює можливість для прояву творчої активності всіх суб'єктів освітнього процесу, в тому числі й викладачів, дозволяє багатьом звільнитися від психологічних бар'єрів, оптимістично оцінювати своє сьогодення та майбутнє і, найголовніше, корегує весь характер міжособистісних відносин в освітньому середовищі.

Значний внесок у вивчення питання різнобічного розвитку особистості в процесі дидактичної гри внесли педагоги Л.В. Ананьєва, Н.П. Анікеєва, Ю.К. Бабанський, О.З. Газман, І.В. Драгомирецький, Ю.М. Друзь, О.М. Друзюк, Р.І. Жуковська, І.А. Китайгородська, М.В. Кларін, М.С. Кравчук, В.Д. Лопатка, А.А. Люблинська, Е.І. Пасов, П.І. Підкасистий, П.А. Рудик, О.В. Торічний, С.А. Шмаков, О.Г. Штепа, П.М. Щербань, Г.І. Щукіна, Л.П. Якубовська та інші.

Аналіз їхніх робіт дозволяє зробити висновок про різноманітні функції і можливості гри у фізичному і моральному вихованні, у розвитку пізнавальних інтересів, у виробленні волі, характеру і здібностей орієнтуватися в навколишній дійсності. Гра виступає як важлива форма зацікавленого набуття й уточнення знань, як засіб діючого засвоєння знань і як продуктивний спосіб, що забезпечує перехід від незнання до знання. Разом з тим, дослідники підкреслюють, що гра корисна тим, що тут немає прямого навчання. Проте в силу її значимості для особистості є умови для застосування, засвоєння й одержання нових знань і для одночасного розвитку якостей особистості (А.А. Люблинська, Ф.І. Фрадкіна). В силу індивідуальної значимості гра виступає як механізм самоорганізації і самонавчання особистості, стає універсальною сферою прояву самостійності, оскільки в ній відбуваються могутні процеси самовдихнення, самоперевірки, самовизначення, самовираження і, що особливо важливо, самореабілітації.

Ділова гра є також засобом спілкування і самовиховання, оскільки «під час гри формуються мотиви, що пов'язані із виконанням взятих на себе обов'язків. Студент пізнає

свої можливості, вчиться їх оцінювати, відчуває різні емоції» [6, с.296]. Гра відображає емоційне ставлення особистості до навколишньої дійсності, в ній розв'язуються суперечності між зростаючими потребами людини в творчій діяльності та можливостями їх задовольнити. Ділові ігри в навчальному процесі вищої школи підвищують життєвий тонус, стимулюють успішне виконання основних видів діяльності.

Виявлено також, що «гра завжди виступає одночасно немов у двох тимчасових вимірах: у сьогоденні і майбутньому. З одного боку, вона дарує радість, слугує задоволенню актуальних потреб особистості, з іншого боку – завжди спрямована в майбутнє, тому що в ній або моделюються певні життєві ситуації, або закріплюються властивості, якості, стани, уміння, навички, здібності, необхідні особистості для виконання нею соціальних, професійних, творчих функцій...» [4, с.8]. Тому не випадково звертається увага на застосування дидактичних ігор у навчанні з метою формування навичок і вмінь спілкування, розвитку звички до взаємодопомоги, сприяння реальній, особистісно значимій підготовці учнів чи студентів до діяльності.

Ми вважаємо, що гру варто розглядати як важливий засіб виховання і навчання, якщо вона слугує досягненню конкретних педагогічних цілей. Як показує аналіз психолого-педагогічної літератури, дослідники використовують різні види і поняття ігор, включених у навчально-виховний процес шкіл і ВНЗ: дидактичні, навчальні, педагогічні. Факт існування дефініцій, що різняться між собою, швидше за все свідчить, що проблема застосування ігор у навчальному процесі носить комплексний характер, припускаючи різні підходи до її тлумачення.

Сутність і специфіку ділової гри трактують досить неоднозначно. З одного боку, в діловій грі бачать різновид імітаційного моделювання - ігрової побудови, що є «замінником» реальних життєвих або професійних ситуацій, і пов'язують з виконанням відповідних даним ситуаціям ролей (рольові ділові ігри). З іншого боку, ділову гру розглядають як засіб інтенсифікації творчої розумової діяльності в умовах організації групової і колективної взаємодії з вироблення послідовності рішень у штучно створеній ситуації, що не обов'язково вимагає рольової поведінки (організаційно-діяльнісні ігри – ОДІ і проблемно-ділові ігри – ПДІ).

Якщо гра проводиться економістами, то вона називається діловою грою (business game), рідше – управлінською (management game) або операційною. В сфері політики, міського планування, як правило, використовується термін «імітаційна гра» (simulation game). Найбільш розповсюдженим на Заході є термін «імітаційна гра», або «ігрова імітація», хоча єдиної думки з питань термінології серед фахівців немає. Використання терміна «імітаційна гра» пов'язане з виділенням істотних характеристик цього методу. З одного боку, імітація розуміється дуже широко як заміна безпосереднього експериментування створенням і маніпулюванням з моделями, макетами, що заміщають реальний об'єкт вивчення. У соціальних науках широкого поширення одержала машинна імітація, що реалізує формальну модель тієї чи іншої досліджуваної системи.

З іншого боку, наявні власне ігрові методи, в яких учасники приймають на себе визначені ролі, вступають у безпосередню взаємодію один з одним, прагнучи досягти своїх рольових цілей. Передбачається, що «ігрова імітація» або «імітаційна гра» поєднує ці два підходи. Вона ґрунтується на конкретних ситуаціях, узятих з реального життя, і становить динамічну модель спрощеної дійсності.

Таким чином, в основі ділової гри лежить імітаційна модель, однак реалізується дана модель завдяки діям учасників гри. Вони беруть на себе ролі адміністративних працівників або політичних діячів і грають задану господарську, управлінську або політичну ситуацію в залежності від змісту гри.

Слід спеціально зазначити, що ділову або імітаційну гру необхідно відрізнити від інших активних методів навчання, з одного боку, і від методів соціально-психологічного тренінгу – з іншого. Треба визнати, що в цьому питанні є певна плутанина: терміни вживаються недбало і часом такі різні методи як групова дискусія, рольові ігри і ділові ігри попадають в одну компанію і позначаються загальним поняттям «ділова гра». Труднощі полягають як у недостатній теоретичній рефлексії даних емпірично сформованих методів, так і у відсутності тих теоретичних критеріїв, на основі яких можна було б проводити порівняння подібних практик і здійснювати їхню класифікацію.

Наявні спроби класифікації носять або суто емпіричний (перерахування різних методів як вони історично склалися в різних галузях знання і практики) або квазітеоретичний характер.

Як уже зазначалося вище, відмінною ознакою власне ділової або імітаційної гри є наявність імітаційної моделі (ні в так званих організаційно-діяльнісних, ні в рольових іграх імітаційні моделі не будуються).

З психологічної точки зору імітаційна модель може бути розглянута як задана в специфічній матеріальній формі орієнтована структура відтвореної діяльності. Дійсно, творець гри проробляє величезну роботу з аналізу норм, що визначають ту або іншу професійну діяльність. І тільки виявивши сховані механізми, пружини, що визначають «закони» функціонування і розвитку тієї або іншої діяльності, представивши ту або іншу галузь чи проблему, що підлягає вивченню, як самостійно функціонуючу систему, розробник може сконструювати ділову гру. Часто для того щоб створити імітаційну модель, доводиться провести серйозну дослідницьку роботу.

Гра, що організована на основі виділеної в такий спосіб імітаційної моделі, дозволяє задати чітку систему правил, врахування яких призводить гравця до необхідності відображення гри як цілого, тобто до засвоєння орієнтовної структури відтвореної діяльності.

Інколи відмінність між діловими та рольовими іграми пояснюють тим, що ділові ігри запропоновані економістами й військовими, тому їх застосовують переважно в економіці, політиці, військовій справі, а рольові ігри запропоновані соціальними психологами, тому основна галузь їхнього застосування – це тренінг комунікативних навичок.

Ми схилиємося до думки, що це не так. Майже неможливо, наприклад, організувати гру, що імітує лише процеси спілкування. Це дуже непросто, насамперед тому, що в психології відсутні теоретичні положення про процеси спілкування, достатні для опису повної орієнтуючої основи даної діяльності, що могла бути покладена в основу імітаційної моделі.

З іншого боку, будь-яка конкретна економічна, управлінська чи низка інших діяльностей і конкретних предметних галузей знання хоч легше піддаються рефлексії і моделюванню (в тому числі й математичному), але передбачає певні комунікативні здібності й уміння відтворювати ролі. В дійсності в конструкцію ділових ігор закладаються ті реальні модельні уявлення (часто математичні моделі) про економічні і соціальні процеси, що наявні в сучасній науці.

У найбільш загальному вигляді ділову гру визначають як системний спосіб моделювання різних управлінських і виробничих ситуацій, що має метою навчання окремих осіб і груп ухваленню рішень.

Рольову ділову гру, на нашу думку, можна розглядати і як спосіб відтворення в навчальній діяльності рольових функцій і установок для моделювання процесу прийняття виробничих рішень, можливих взаємин, характерних для конкретної професійної діяльності. Тому ми пропонуємо термін «комплексна ділова гра», розглядаючи її як надпредметну квазіпрофесійну діяльність, в якій знаходять відображення рольові та імітаційні аспекти.

Специфічною особливістю ділової гри, на відміну від інших технологій колективної взаємодії, є її двоплановість: з одного боку, – гравець виконує реальну діяльність, пов'язану з рішенням конкретних навчальних завдань, з іншого боку, – дана діяльність носить умовний характер, що дозволяє абстрагуватись від реальної ситуації з її відповідальністю, бути досить вільним, розкутим, виступаючи у визначеній ролі і знімаючи ті психологічні бар'єри, що заважають виявляти свої здібності і можливості. Саме дана двоплановість гри забезпечує її розвивальний характер і робить ігрову навчальну діяльність емоційно привабливою для учасників.

Разом з тим, двоплановість ділової гри породжує деякі організаційні проблеми. Вони пов'язані, насамперед, з можливістю «перегравання», тобто несерйозного ставлення студентів до ігрової навчальної діяльності, що призводить до того, що не реалізується її освітній потенціал. Завдання викладача – знайти правильне співвідношення навчальних і ігрових дій, що забезпечують загальний і професійний розвиток особистості майбутнього фахівця. Тому викладачеві необхідно добре розуміти не тільки дидактичну сутність і можливості ДГ, а й методично грамотно проектувати й будувати її відповідно до визначених принципів.

Наведемо кілька визначень поняття «ділова гра» різних авторів.

Ділова гра в широко розповсюдженому, звичайному розумінні – це метод імітації прийняття управлінських рішень у різних виробничих ситуаціях шляхом гри за заданими правилами групи людей або людини з ЕОМ у діалоговому режимі [2].

В.М. Бурков і його послідовники називають діловою грою імітацію на моделі виробничої, господарської й організаційної діяльності з навчальною і дослідницькою цілями.

М.М. Козленко дає таке визначення: ДГ – це імітація реальних виробничо-економічних процесів на ігровій моделі з метою формування в тих, яких навчають, економічного мислення [5].

Ділова гра – активний метод навчання, що використовує імітацію реального досліджуваного об'єкта для створення в тих, кого навчають, найбільш повного відчуття реальної діяльності в ролі особи, що приймає рішення [7].

Ділову гру іноді називають і технологією групової терапії, оскільки на учасника гри ефективно впливає атмосфера групи, групового співробітництва й підтримки [9, с.165].

Ці визначення розрізняються виділенням окремих особливостей ДГ. У першому випадку підкреслена роль комп'ютера, у другому – не тільки навчальна, а й дослідницька мета, у третьому – розвиток економічного мислення, у четвертому – рольова особливість ДГ і віднесення її до АМН, у п'ятому – психологічний вплив.

Іноді ділові ігри називають управлінськими, економічними або імітаційними, хоч клас цих ігор ширший.

Ми пропонуємо таке означення ділової гри: *«Ділова гра – це варіативна, динамічна форма відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, моделювання системи адекватних стосунків, яка спрямована на закріплення теоретичних знань, формування практичних навичок, на особистісний розвиток учасників.»*

Висновок. Ділова гра, котра використовується в навчальному процесі як дидактична, володіє низкою особливостей, які переважають недоліки традиційних методів навчання. Вона забезпечує, по-перше, системне подання навчального матеріалу, наближаючи потреби студентів до реальних умов, у знаннях і їхньому практичному застосуванні, розвиваючи усвідомленість навчання, особистісну активність, можливості переходу від пізнавальної мотивації до професійної. Вона дозволяє, по-друге, відтворити структуру і функціональні ланки майбутньої професійної діяльності в ігровій навчальній моделі, що дає сукупність навчального і виховного ефекту за рахунок забезпечення переходу від організації і регуляції діяльності викладачем до саморегуляції і самоорганізації діяльності самим студентом. Нарешті, у неї досить широкі можливості використання інформації як засобу регуляції квазіпрофесійної діяльності, що перетворює цю інформацію в знання [3]. Саме ці переваги ділової гри варто враховувати під час педагогічного проектування системи ділових ігор у вузівському навчанні. Винятково важливим тут є поєднання особистісного й операційного аспектів діяльності студентів у грі, в результаті чого суб'єкт гри – майбутній фахівець – знаходить адекватний особистісний зміст у навчальній діяльності.

Література:

1. Архангельский СИ. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 386 с.
2. Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М. Деловые игры. – Рига: Авотс, 1989. – 304с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 206 с.
4. Газман О.С. Каникулы: Игра, воспитание. – М.: Просвещение, 1988. –160 с.
5. Козленко Н.Н. Деловые игры в принятии управленческих решений. – М.: Изд-во ВЗПИ, 1992. – 173 с.
6. Мармаза О.І. Ділова гра у навчальному процесі вищої школи //Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб.наук.пр./Редкол.: Т.І.Сущенко та ін. – Київ-Запоріжжя,2004. – С.296.
7. Павлов С.Н. Компьютерные деловые игры: Учебное пособие. – М.: Изд. дом Русанова, 1995. – 128 с.
8. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение. – М.: Профиздат, 1991. –192с.
9. Тополя Л.В. Ігрові технології як фактор активізації навчально-пізнавальної діяльності підлітків //Сучасний стан і перспективи шкільних курсів математики та інформатики у зв'язку з реформуванням у галузі освіти /Тези доп. Всеукр. наук.- практ. конф. – Дрогобич, 2000. – С.59-62.

In this article the role and place of business games among the methods of active teaching is determined. The importance and necessity of using business games in the process of teaching and bringing up is grounded.

ВИБІР МЕТОДІВ І ФОРМ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Постановка проблеми. Реалізація нових форм і методів застосування електронних засобів навчання сприяє інтенсивному розвитку навчально-пізнавальної та розумової діяльності. Мультимедійні засоби мають якісно нові можливості для навчання і розвитку студентів, а тому потребують перегляду змісту, методів та організаційних форм навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На думку авторів [1, с.14], основу будь-якої навчальної діяльності складають її засоби навчання, тому спрогнозувати нову навчальну діяльність означає насамперед спрогнозувати її засоби навчання. Проблемі впровадження мультимедійних засобів навчання приділяють свою увагу багато дослідників, зокрема перспективи та проблеми застосування мультимедійних засобів навчання розглядають у своїх працях В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, К. Елшир, М. Жалдак, М. Кадемія, Г. Кедровіч, О. Лактіонов, С. Новосельцев, А. Осін, Е. Полат, І. Роберт, С. Томпсон.

Мета статті. Використання мультимедійних засобів навчання вносить зміни в зміст і структуру навчальної діяльності, передбачає появу нових форм і методів здійснення навчально-пізнавальної діяльності. Метою даної статті є визначення методів та форм застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. На думку А.М. Алексюка методи навчання – це впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів, скеровані на вирішення навчально-виховних завдань вищої школи [3, с.445].

За визначенням М.М. Скаткіна, будь-який метод є системою усвідомлених послідовних дій людини, що призводить до досягнення результату, котрий відповідає поставленій меті [4, с.186].

І.Я. Лернер в рамках навчального предмету метод навчання трактує як систему прийомів в різному їх обґрунтованому поєднанні в залежності від специфіки змісту навчального предмету, конкретних дидактичних завдань, реальних засобів і умов навчання [5, с.133].

Автори [6, с.90] метод у навчально-пізнавальному процесі вищої школи визначають як спосіб передачі знань, формування професійних та загальноосвітніх, загальнокультурних умінь та навичок майбутнього фахівця.

Отже, передаючи студентам у певний спосіб знання викладач задає свій метод навчання. На нашу думку, метод навчання – це організована, структурована діяльність викладачів і студентів, що реалізується з метою досягнення запланованих навчальних змін у суб'єктів навчання.

Класифікація методів навчання може бути різною, в залежності від ознак, які покладено в основу класифікації.

У літературі [7, с.133] класифікація методів навчання подається за джерелами набуття знань:

- 1) словесні методи (розповідь, пояснення, лекція, бесіда, робота з підручником і книгою);
- 2) наочні (ілюстрація, демонстрація, драматизація, екскурсії в музеї, на виробництво чи на природу);
- 3) практичні (вправа, привчання, організація класної і домашньої самостійної роботи, експеримент, організація класного колективу, трудової і суспільної роботи).

Польський дидакт В. Оконь виділяє чотири групи методів навчання:

- методи засвоєння знань, що базуються головним чином на пізнавальній активності репродуктивного характеру;
- методи самостійного оволодіння знаннями, що називаються проблемними і базуються на творчій пізнавальній активності в ході розв'язання проблем;
- методи, що називаються експонуючими, з домінантою емоційно-художньої активності;

– практичні методи, що характеризуються перевагою практично-технічної діяльності, яка змінює оточуючий світ або створює його нові форми [8, с.271].

Ю.К. Бабанський виділяє три групи методів навчання:

- 1) методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності:
 - за джерелом передачі та сприймання студентами навчальної інформації (словесні, наочні, практичні);
 - за логікою передачі та сприймання інформації (індуктивні, дедуктивні);
 - за ступенем самостійності студентів при оволодінні знаннями (самостійна робота);
 - за ступенем керованості навчально-пізнавальною діяльністю;
- 2) методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності:
 - методи стимулювання пізнавальних потреб та інтересів;
 - методи стимулювання обов'язку та відповідальності;
- 3) методи контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності (контроль з боку викладача, самоконтроль, взаємоконтроль) [9, с.164].

Мультимедійні засоби навчання можна використовувати в таких аспектах у процесі викладання дисциплін природничо-математичного циклу на факультеті підготовки вчителів початкових класів:

- як наочність до розповіді викладача;
- як основне джерело нової інформації.

Відповідно до класифікації Ю.К. Бабанського такі методи використання відносяться до групи методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності.

За класифікацією В. Оконя методи застосування мультимедійних засобів навчання можна віднести до методів засвоєння знань і методів самостійного оволодіння знаннями, в залежності від аспектів використання. Якщо викладач використовує технологію мультимедіа для підкріплення наочністю словесного викладу матеріалу, то він використовує метод засвоєння знань. Якщо ж студенти самостійно набувають нових знань з допомогою мультимедійного продукту, презентації, то даний метод застосування відноситься до методу самостійного оволодіння знаннями.

Як зазначають В.М. Галузинський і М.Б. Євтух, інколи в дидактиці навіть вважають, що метод є нічим іншим, як сукупністю прийомів конкретного викладача [6, с.91]. Так, використовуючи мультимедійний продукт з навчальною метою, викладач вирішує самому викладати чи організувати самостійну роботу студентів з ним. Обираючи різні прийоми застосування мультимедійних засобів навчання під час занять з різних дисциплін, викладач, по суті, визначає нові методи. Тому навчання з використанням мультимедійних ресурсів є методом, що сам по собі може бути описаний як спосіб передачі знань.

Іншу класифікацію методів інноваційного навчання запропонували Ю.С. Брановський і Т.Л. Шапошнікова. Всю сукупність методів викладання і навчання на основі сучасних інформаційних і комунікаційних технологій вони умовно розбивають на такі основні групи за типом комунікації між суб'єктами навчання і викладачем [10, с.21]:

- Методи самонавчання.
- Педагогічні методи «один-на-один».
- Викладання «один-багатьом».
- Викладання «багато-одному».
- Навчання на базі комунікації «багато-багатьом».

Ще зовсім недавно самонавчання відбувалося шляхом опрацювання традиційної друкованої літератури. Нові інформаційні технології привели до розвитку таких освітніх ресурсів, як електронні посібники, інтерактивні журнали, комп'ютерні програми навчального призначення із застосуванням технології мультимедіа.

Педагогічні методи «один-на-один» є методами індивідуалізованого викладання і навчання. Для них характерною особливістю є те, що взаємозв'язок того хто навчається з викладачем або з іншим студентом відбувається не лише на основі безпосереднього контакту, а й на основі використання таких технологій, як телефон, голосова пошта, електронна пошта, відеоконференції.

Викладання «один-багатьом» властиве традиційній освітній системі, оскільки представлення викладачем навчального матеріалу перед тими хто навчається, відбувається без їхньої активної ролі в комунікації. Але це викладання одержує новий розвиток на базі інноваційних технологій, так звичайні лекції доповнюються «елекціями» (електронними лекціями), тобто лекційним матеріалом, що поширюється через комп'ютерні мережі.

Педагогічні методи на основі комунікації „багато-багатьом” – це методи, для яких характерна активна взаємодія між всіма учасниками навчального процесу. Розвиток цих методів пов'язаний з проведенням навчальних колективних дискусій і конференцій. Технології аудіо-, аудіографічних і відеоконференцій дозволяють активно розвивати такі методи в інноваційному навчанні.

Так, вибираючи методи застосування мультимедійних засобів навчання варто враховувати:

- зміст матеріалу даного заняття;
- рівень підготовленості студентів;
- час, відведений на вивчення даного матеріалу;
- методику викладання даної дисципліни;
- рівень комп'ютерної грамотності викладача.

Аналізуючи дані умови, викладач приймає рішення щодо вибору того чи іншого методу застосування мультимедійних засобів навчання.

Отже, аналізуючи та узагальнюючи різні класифікації методів навчання, виділимо наступні методи застосування мультимедійних засобів навчання (м.з.н.)(рис. 1).



Рис. 1. Методи застосування мультимедійних засобів навчання

Наочно-пізнавальний метод призначений для безпосереднього пізнання дійсності, служить засобом розвитку пізнавальних здібностей студентів. Наочно-дидактичний метод призначений для здобуття студентами знань і вмінь, закріплення вивченого матеріалу, перевірки ступеня оволодіння знаннями. Обидва методи можуть бути односторонньо-орієнтованими або взаємно-орієнтованими, залежно від типу взаємодії «студент (и) – м.з.н.».

Наприклад, на занятті з ботаніки, під час вивчення теми «Покритонасінні» викладач використовує створену нами мультимедійну презентацію, де в ілюстрованих прикладах показані представники родин відділу покритонасінні з їх короткою характеристикою. Студенти за невеликий проміжок часу ознайомлюються з матеріалом, для опрацювання якого їм самостійно потрібно підняти значну кількість довідників та енциклопедій. У даному випадку викладач використовує наочно-пізнавальний метод, який є односторонньо-орієнтованим, оскільки відбувається взаємодія «мультимедійна презентація – студенти».

Автори [2, с.123] зазначають: «... у викладанні природничих дисциплін переважаючого значення все-таки набувають наочні й особливо практичні методи До того ж тепер їх

треба використовувати не тільки (і не стільки) як підтвердження певного теоретичного положення чи закону, скільки як джерело знань».

Прикладом наочно-дидактичного методу є застосування на занятті з математики програми *Advanced Grapher*, призначеної для вивчення функцій та побудови їхніх графіків. На факультеті підготовки вчителів початкових класів вивчається лінійна функція, її властивості та графік. Викладач ставить перед студентами завдання – ознайомитись з даною функцією, задати її та побудувати графік функції. Даний метод застосування програми *Advanced Grapher* є взаємно-орієнтованим, оскільки програма працює з студентом, реагуючи на його дії, виконуючи його завдання, за принципом взаємодії „один-на-один”.

За умови такого застосування мультимедійних продуктів сам комп’ютер є засобом реалізації методів, а мультимедійна лекція, самостійна робота з навчальним продуктом (самонавчання), групова робота з мультимедійним ресурсом – форми втілення засобів або прояв методів. Дані форми, з одного боку, є способами управління пізнавальною діяльністю студентів, з іншого – організаційними формами навчання, оскільки є способами здійснення взаємодії студентів із мультимедійними засобами навчання.

На думку В.М. Галузинського та М.Б. Євтуха особливістю методів викладання у вищій школі є бінарність (двоїстість) їх, тобто паралельність або тотожність формам організації навчального процесу [6, с.91]. Отже, відповідно до визначених вище методів можна виділити наступні форми застосування мультимедійних засобів навчання, що представлені на рис. 2.

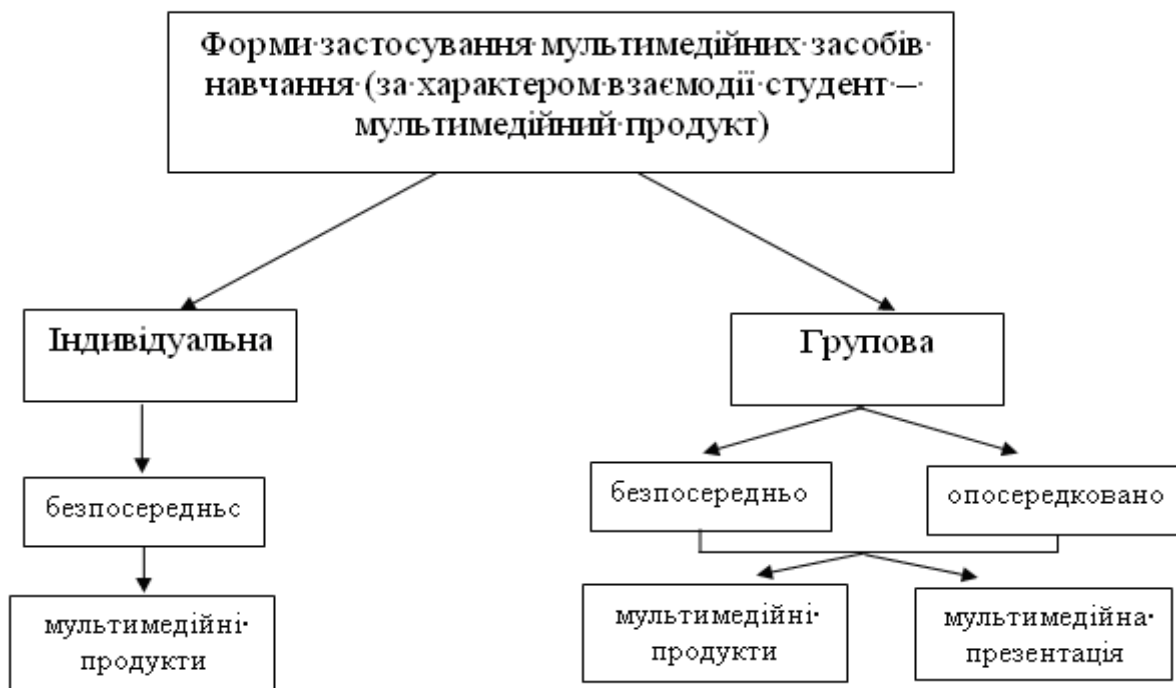


Рис. 2. Форми застосування мультимедійних засобів навчання

При індивідуальній формі навчання студент працює з мультимедійним ресурсом один-на-один, виконуючи поставлені перед ним завдання. Перевагами такої системи навчання є індивідуалізація змісту і темпу навчання, здійснення контролю за процесом і результатами навчальної діяльності студентів. Як недолік, забезпечення кожного студента комп’ютером робить не вигідною з економічної позиції дану форму навчання.

За умови групової форми навчання аудиторія слухачів навчається за допомогою мультимедійного продукту, презентації. Однак недоліком є те, що складність і темп навчання виявляються для одних студентів низькими, для інших високими, тому викладач має орієнтуватися на середнього студента та коригувати час роботи мультимедійного продукту.

Навчальні системи можна розподілити на дві групи залежно від того, як відбувається взаємодія студента з мультимедійним продуктом: *безпосередньо* чи *опосередковано*. Під час індивідуальної форми навчання студент безпосередньо, без допомоги педагога, взаємодіє з мультимедійним продуктом – один на один. За умови групової форми навчання взаємодія

студентів з мультимедійним ресурсом може відбуватися опосередковано, тобто через педагога. Наприклад, створена викладачем мультимедійна презентація забезпечує наочне і доступне подання матеріалу, за рахунок своїх можливостей (звук, текст, графічні зображення, відеозображення, анімації). Прикладом безпосередньої взаємодії студентів з мультимедійним ресурсом є групова робота суб'єктів навчання. Студенти разом обговорюють та розв'язують поставлені перед ними навчальні завдання. Позитивним у такій формі навчання є те, що не втрачається можливість „живого” спілкування і користувач не замикається на собі.

Тому, створюючи нові методики навчання, що базуються на використанні можливостей технології мультимедіа, не потрібно повністю відмовлятися від традиційних форм і методів навчання, адже вони можуть виявляти більший навчальний ефект.

У вищій школі функціонують різноманітні організаційні форми навчання: лекція, практичне заняття, семінар, лабораторна робота, курсовий проект, практикум, контрольована самостійна робота, консультація, конференція, які спрямовані на теоретичну та практичну підготовку студентів. Ефективність впровадження мультимедійних технологій залежить від форми проведення.

Виділимо організаційні форми навчання у вищій школі, за умов використання яких можна використати можливості мультимедійних технологій (табл. 1).

Таблиця 1

Форми організації навчального процесу

Форми навчання	Можливості мультимедійних технологій
лекція	мультимедійна презентація, електронна лекція з використанням навчальних електронних ресурсів
практичне заняття	контрольована робота студентів з мультимедійними продуктами
контрольована самостійна робота	виконання індивідуальних завдань студентом з даного електронного продукту
позааудиторна самостійна робота	пошук нової цікавої інформації з мультимедійних ресурсів, вивчення нових тем з допомогою мультимедійних продуктів
конференція	спільна навчальна діяльність з студентами інших навчальних закладів із використанням можливостей мультимедійного комп'ютера та Інтернету
курсний проект	створення власних мультимедійних проектів на задані теми

Провідною формою організації навчального процесу у вищій школі є лекція, саме вона закладає основу необхідних знань. Під час такої форми навчання для повідомлення інформації великій аудиторії слухачів можна використати можливості мультимедійної презентації або ж провести електронну лекцію з використанням навчальних електронних ресурсів.

На практичному занятті можливості технології мультимедіа можна використати по-різному, в залежності від навчальної дисципліни. Наприклад, на практичному занятті з математики, використовуючи мультимедійну програму 1С: Репетитор. Математика (частина 1), можна вивчати теорію і практику розв'язування раціональних та ірраціональних рівнянь і нерівностей. На практичному занятті з ботаніки мультимедійні довідники, енциклопедії можна використати в якості демонстраційного матеріалу для представлення студентам унікальних видів рослин, важкодоступних препаратів тощо.

Контрольована самостійна робота студентів з мультимедійним продуктом може відбуватись під керівництвом викладача з контролем з його боку або ж контроль здійснює сама програма. Як приклад, з математики це можуть бути електронні збірники задач, програми-тренажери, електронні розв'язники зі звуковим коментарем.

Позааудиторна самостійна робота студентів з мультимедійним ресурсом допомагає вивчати нові теми, розвиває індивідуальність, самостійність, стимулює творчі прояви у пошуку нової інформації.

Конференція як одна із організаційних форм навчання у вищій школі може відбуватись, навіть, якщо студенти знаходяться на відстані. Використовуючи можливості мультимедійного комп'ютера та Інтернету студенти можуть обговорювати будь-які теми, здійснювати спільну навчальну діяльність з студентами інших навчальних закладів.

Курсовий проект є цікавою формою організації навчання студентів і як його реалізацію викладач може запропонувати студентам розробити власний навчальний мультимедійний продукт з тієї чи іншої теми, для навчання молодших школярів. Такий курсовий проект буде позитивним для студентів, оскільки розкриє їхні навчальні можливості зі створення мультимедійних презентацій та рівень освоєння ними методики застосування інформаційних технологій у молодшій школі.

Із висновків педагогічної психології навчання має максимальний ефект тоді, коли навчальний процес організовано за певними принципами, а навчальний матеріал збуджує постійне напруження розумової діяльності студентів і є цікавим та корисним для них, тобто виступає засобом позитивної мотивації. Даного принципу слід дотримуватися і в мультимедійному навчанні.

Організуючи навчальний процес із застосуванням мультимедійних засобів навчання, важливо спиратися на наступні закономірності:

- створювати умови для мимовільного збагачення пам'яті, для яскравих вражень, емоційних переживань, активної діяльності (М.Н. Скаткін);
- створювати такі умови, в яких появляються спільні для всієї молоді цінності, настільки привабливі, що стимулюють молодь звертатися до них, створюючи мікроколективи, які були б здатні виконувати спільні для всіх завдання (В. Оконь);
- постійне збудження активності суб'єктів навчання в оволодінні знаннями, стимуляція їхнього навчання (І.Ф. Харламов);
- провідна роль при забезпеченні повноцінного засвоєння знань, умінь і навичок, розвитку розумових сил і творчих здібностей належить викладачу (В.А. Сластьонін).

Висновки. Дотримуючись визначених закономірностей можна успішно провести цікаве заняття із застосуванням мультимедійних технологій, ефективність якого залежить також від:

- змісту навчального матеріалу;
- рівня розвитку інтелектуальної сфери студентів;
- форми проведення;
- рівня методичної майстерності викладача, його вмінь добирати і використовувати мультимедійні продукти.

Література:

1. Гуржій А.М., Жук Ю.О., Волинський В.П. Засоби навчання: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 208 с.
2. Липова Л.А., Ясинська А.М. Взаємозв'язок змісту й методів навчання природничих дисциплін // Педагогіка і психологія. – 1998. – №3. – С.121-125
3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
4. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы соврем. дидактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразовательных школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. институтов / Под. ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
6. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: Навчальний посібник. – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
7. Основы вузовской педагогики. Учеб. пособие для студентов ун-та. –Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972.
8. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. Л.Г. Кашкуевича, Н.Г. Горина. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.
9. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
10. Брановский Ю.С., Шапошникова Т.Л. Информационные инновационные технологии в профессиональном образовании: Учеб. пособие/ Кубанский гос. технол. ун-т. –Краснодар: Изд-во Куб ГТУ, 2001. – 415 с.

Multimedia of a means of training the completely new opportunities for training and development of the students, and on this demand reconsideration of methods and organizational forms of training. The realization of the certain forms and methods of use multimedia of technologies promotes development knowledge an idea.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Постановка проблеми. У зв'язку із зростаючими проблемами побудови ефективної системи вищої освіти, необхідністю застосування прогресивних концепцій навчання, актуальним є питання про шляхи впровадження в навчально-виховний процес сучасних інформаційних технологій. Пріоритетними поступово стають і такі методи навчання, які сприяють розвитку не лише продуктивного мислення студентів, а й створенню умов для їхніх творчих, евристичних пошуків.

Невирішені питання проблеми. Питання розвитку творчого мислення у студентів не є новим. Проблема досліджувалась багатьма науковцями, проте не зважаючи на це, до кінця вирішеною цю проблему вважати неможна. Об'єктивне протиріччя між потенціалом (інформатизації) методичної системи розвитку творчого мислення студентів у процесі навчання вищої математики, особливо в умовах інформатизації освіти, і недостатньою методичною розробкою цієї актуальної педагогічної проблеми зумовило актуальність даної статті.

Аналіз останніх досліджень. Праці багатьох дослідників присвячені розробці теорії творчості особи. В психологічному аспекті знання виступають як динамічні мозкові моделі предметів, явищ та їхніх властивостей, тобто як продукт, результат мислення. Формування творчого мислення здійснюється через творчу активність студентів. Тому в психології та педагогіці питання формування знань та розвитку мислення тісно пов'язані. Значний внесок у різностороннє дослідження процесу мислення внесли Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, П.Я. Гальперін, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, Ж. Піаже, С.Л. Рубінштейн і інші науковці. Ними досліджувались індивідуальні особливості, структура, типологія системи розумових дій.

Згідно з культурно-історичною теорією Л.С. Виготського, основою психічного розвитку людини виступають якісні зміни оточуючого соціального середовища[6].

У роботах Д.Б. Богоявленської, З.І. Калмикової, Ю.І. Машбиця, Н.О. Менчинської, І.С. Якиманської і інших знайшли відображення вагомні результати розв'язання проблеми розвитку творчого мислення в процесі навчальної діяльності. Основні положення про організацію навчальної діяльності сформувалися в окрему теорію, що становить одну з головних ланок теорії розвиваючого навчання, розроблену Д.Б. Ельконіним та В.В. Давидовим: «У цій теорії йдеться не про засвоєння людиною знань та умінь взагалі, а саме про засвоєння, яке відбувається у формі специфічної навчальної діяльності. Діяльність людини пов'язана з творчим перетворенням предмета. Засвоєння учнем тих або інших знань у формі навчальної діяльності завжди починається з творчого перетворення матеріалу. Своєрідність навчальної діяльності полягає в тому, що у процесі її здійснення учень засвоює теоретичні знання, змістом яких є походження, становлення та розвиток матеріалу, що вивчається» [1].

Мета даної статті полягає у обґрунтуванні підходів до розвитку творчого мислення на заняттях з вищої математики в технічних університетах та формуванні дидактичних умов розвитку творчого мислення студентів.

Виклад основного матеріалу. Мислення – це процес відображення об'єктивної діяльності в уявленнях, судженнях, поняттях, що відбувається в процесі її аналізу і синтезу з чуттєвого пізнання на основі практичної діяльності; це психічний процес самостійного пошуку та відкриття істотно нового (тобто нового за відношенням до вихідних, попередніх етапів пізнавальної діяльності конкретного індивіда).

Будь-яке навчання, в яких би формах воно не здійснювалось, завжди становить необхідну і незамінну умову формування і розвитку мислення. Засвоєння і формування знань є продуктом мислення.

Творче мислення – це вища форма продуктивного мислення. Цей вид мислення характеризується високою суб'єктивною новизною продукту і новоутвореннями, сформованими в процесі його одержання. Продукт творчого мислення характеризується неповторністю. «Творчість – це здібність дивувати і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, це націленість на відкриття нового і здатність глибоко усвідомлювати свій досвід» (Е.Фром) [8].

Психолого-педагогічні умови розвитку творчого мислення студентів полягають у формуванні позитивної навчальної мотивації, активізації навчально-пізнавальної діяльності, визначаються змістом знань, вмінь та сукупністю набутих розумових дій. Важливою умовою є також індивідуальний та диференційований підхід до навчання.

Віковим властивостям студентів властивий вищий у порівнянні з учнями середніх шкіл рівень узагальнення та абстрагування, збільшення тенденції до причинного пояснення явищ, уміння аргументувати та доводити власний погляд, обґрунтовувати висновки, пов'язувати факти і явища, що вивчаються, в єдину систему. Інтелектуальний рівень студентів дозволяє їм здійснювати глибокий аналіз матеріалу, розкривати закономірності, виявляти аналогії. Стиль розумової діяльності в цьому віці набуває активного, самостійного і творчого характеру; формується теоретичне мислення.

У процесі навчання і психічного розвитку молоді відбувається процес адекватного самопізнання, оцінки своїх можливостей, згортання надмірного ідеалізму мрій. Проте, молодість – це вік, коли прагнення до творчості найсильніше: цьому сприяє широта захоплень, інтересів. Психологи встановили, що найбільша кількість галузей людської діяльності стартує у творчому плані саме у вік молодості.... Створення оригінальних продуктів, що мають соціальне значення, починається в основному саме в молодості [4].

Зовнішнім проявом особливості творчого мислення є *самостійність* у оволодінні й оперуванні новими знаннями, незалежність у діях, міркуваннях. Ця властивість розуму проявляється у постановці мети, проблем, висуненні гіпотез і самостійному розв'язанні задач. На високому рівні розвитку цієї якості людина не тільки розв'язує складні для себе проблеми, але і сама, без зовнішнього стимулювання, шукає найбільш досконалі, вищого рівня способи їх розв'язання. У той самий час студенти з низьким рівнем розвитку у випадку неможливості самостійного вирішення поставленої задачі потребують допомоги. Але чим менша допомога, необхідна для розв'язання, тим вища продуктивність мислення. Тобто все те, що студенти в навчально-творчій діяльності здатні виконати без зовнішньої допомоги, вони повинні виконати самостійно.

Нами досліджуються можливості розвитку творчого мислення студентів технічних університетів засобами математики. Процес творчого мислення майбутніх інженерів багато в чому збігається з творчим математичним мисленням, яке репрезентує математичні здібності.

Мислення студентів, здібних до математики, характеризується схильністю до засвоєння теоретичних знань, наукових понять і закономірностей, до теоретичних побудов і узагальнень. Мислення таких студентів в основному теоретичне, хоч емпіричний рівень не відкидається, а перетворюється, вдосконалюється, піднімається на вищий рівень.

Для характеристики математичного мислення виділяють таке поняття як *математичні здібності*. Умовно їх поділяють на два типи. Перший – розумові здібності, що проявляються у високій культурі мислення взагалі, у поєднанні зі стійким інтересом до математики та звичкою до інтенсивної розумової праці; другий – володіння математичною інтуїцією, що складає основу власне математичних здібностей, інтересу до математики та готовності розв'язувати математичні проблеми. Математична інтуїція, мисленне чуття, здатність передбачати результати або шляхи, що ведуть до мети, якимось вгадувати напрямок пошуку, є важливим комплексним чинником у навчально-математичних і, зокрема, в творчих науково-математичних здібностях.

Виходячи з вікових особливостей студентів, з метою удосконалення навчально-виховного процесу, розвитку інтелектуальної сфери в деяких дослідженнях рекомендується структурування навчального матеріалу, що дало б можливість студентам одержувати б, перш за все, загальне уявлення про нього. І лише після загальної орієнтації переходили до

вивчення конкретних фактів. Необхідно також домагатися усвідомленого опанування студентами прийомами та способами розумової діяльності (постановка задач на пошук самостійних рішень); уміння розв'язувати завдання, розраховані на застосування різноманітних розумових навичок; розв'язувати евристичні завдання, при виконанні яких студенти повинні застосовувати теоретичний апарат. Розвиток творчого мислення здійснюється поетапно засобами дослідницьких, творчо-прикладних дій, в процесі яких відображається становлення, розвиток та діалектичне поєднання операційного та образно-асоціативного видів мислення.

С.Л. Рубінштейн: Окремі ланцюги розв'язання задачі можуть бути безпосередньо повідомлені викладачем студентів і все ж він не зможе ними скористатися, якщо його власний аналіз задачі не зроблено до такої глибини, щоб він міг включити ці ланцюги у загальний хід розв'язання задачі. «Для використання в процесі мисленнєвого розв'язання задачі будь-яких даних, що ззовні надходять, повинні мати відповідні внутрішні передумови, що визначаються закономірностями процесу аналізу, синтезу і т.п.», «Мисленеві операції, які безпосередньо включені у процес практичного дійового розв'язування задачі ставлять деякі специфічні вимоги, відмінні від вимог, які виникають в узагальненому теоретичному плані розв'язання задачі» [5].

Наприклад, глибшому розумінню властивостей визначеного інтеграла сприяє розв'язання такого завдання.

$$\int_{-5}^5 \frac{x^5 \sin^2 x}{x^6 + 3x^4 + 3} dx = 0$$

Усно довести, що

Для знаходження значення даного інтеграла потрібно використати:

$$\int_{-a}^a f(x) dx = 0$$

властивість визначеного інтегралу: , якщо $f(x)$ – непарна функція; означення непарної функції. Якщо інтеграл

$$\int_{-5}^0 \frac{x^5 \sin^2 x}{x^6 + 3x^4 + 3} dx = -0.55515$$

то чому дорівнює інтеграл $\int_0^5 \frac{x^5 \sin^2 x}{x^6 + 3x^4 + 3} dx$?

Для багатьох студентів складнішим є сформульоване таким чином завдання.

$$\int_0^5 \frac{x^5 \sin^2 x dx}{x^6 + 3x^4 + 3} = 0,55515$$

Відомо, що . Чому дорівнює інтеграл

$$\int_{-5}^0 \frac{x^5 \sin^2 x}{x^6 + 3x^4 + 3} dx$$

Розвиток творчого мислення вимагає тривалого впливу і має бути предметом уваги викладача. Пошук розв'язків нестандартних задач, нестандартних шляхів розв'язування традиційних задач, роздуми про парадокси, пошук помилок в міркуваннях, аналіз змісту теорем і сутності їх доведень, бесіди про творчі лабораторії відомих учених – все це утворює важливі складові на шляху розвитку здібностей і духу творчого горіння [5].

Завдання. Знайти площу заштрихованої фігури.

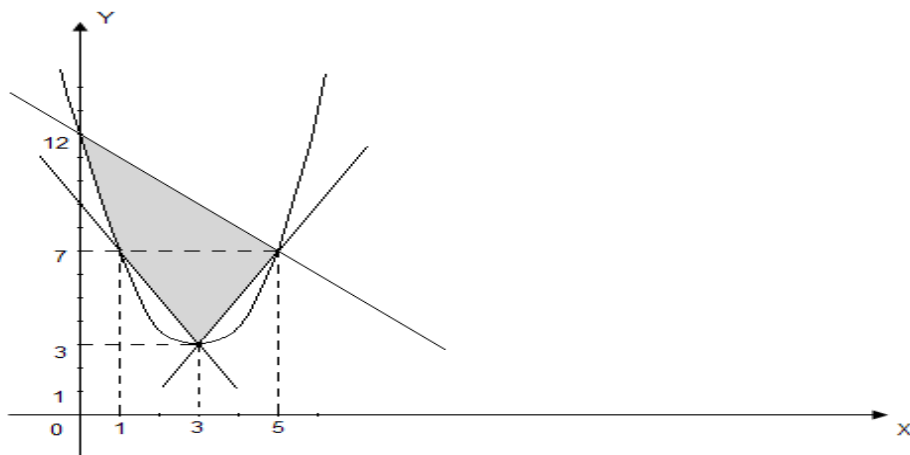


Рис. 1

Складність даної задачі полягає в тому, що її розв'язок потребує не тільки вміння знаходити площу заштрихованої фігури, яке зводиться до обчислення визначеного інтеграла, а й використання знань аналітичної геометрії (запис рівняння прямої, яка проходить через дві точки; запис рівняння кривої другого порядку).

Заохочення розвитку творчих задатків розпочинається з простих речей. Наприклад, важливі характер і форма запитань, які викладач задає студентам. Запитання мають формулюватись таким чином, щоб вони стимулювали мислення, самостійність суджень, винахідливість, творчу ініціативу студентів. Завдання. Записати множину точок на комплексній площині, які визначені умовами:

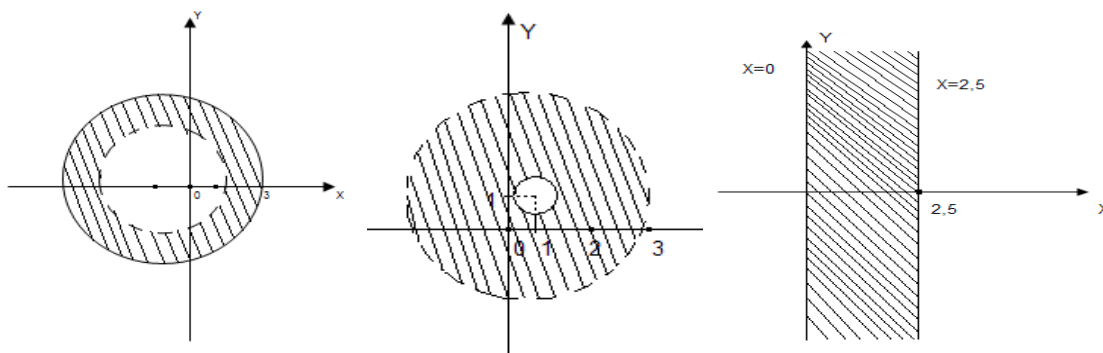


Рис. 2

Дослідження доводять, що активно та зацікавлено працюють студенти над завданнями, які пов'язані з пошуками помилок у запропонованих варіантах. Тут розкривається їхнє вміння бачити, встановлювати та формулювати протиріччя [3].

Так, під час практичного розв'язування задачі необхідні спостереження і увага до окремих, часткових деталей, уміння використовувати в процесі розв'язування задачі в частковому випадку те особливе та єдине в даній проблемній ситуації, що не входить повністю без залишку в теоретичне узагальнення; вони вимагають також уміння швидко переходити від міркувань до дії і навпаки [5].

Наприклад, розглянемо завдання. Графіки функцій класифікували за основою «функція – її похідна». Знайдіть невідповідність графіка похідної функції та графіка функції.

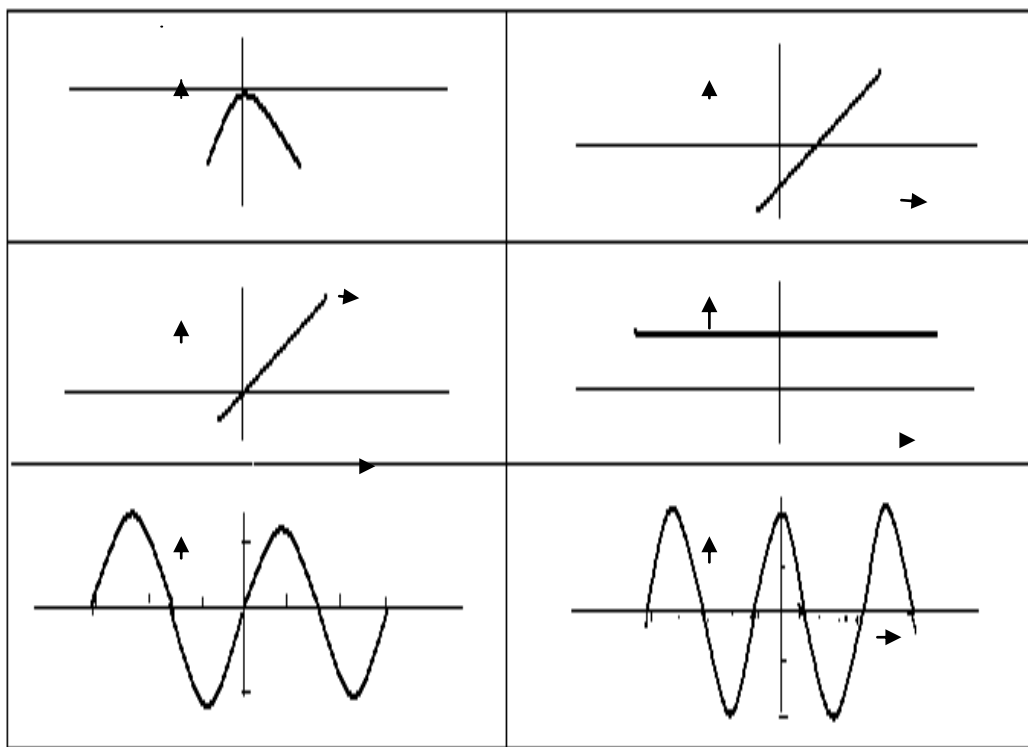


Рис. 3

Розвивати творчу діяльність можна, всіляко залучаючи студентів до навчального процесу, стимулюючи їхні інтелектуальні зусилля, підвищуючи впевненість у своїх силах, виховуючи певну незалежність поглядів. Це можливо зробити такими шляхами як: розв'язування задач кількома способами; складання задач самими студентами; написання студентами математичних рефератів, доповідей.

Із зацікавленістю сприймаються завдання, в яких студенти самостійно придумують приклади відповідно до запропонованого завдання.

Наприклад : Серед прямих $3x - 2y + 7 = 0$, $6x - 4y - 9 = 0$,

$6x + 4y - 5 = 0$, $2x + 3y - 6 = 0$ знайти паралельні та перпендикулярні, доповнити кожну пару ще декількома відповідними прямими.

Для студентів технічних спеціальностей важливим умінням є опрацьовувати значну за обсягом графічну інформацію. Зокрема, здійснювати порівняльний аналіз графічних зображень, що ґрунтується на таких операціях творчого мислення студентів: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація.

Розвиток здатності до творчого мислення ефективно можна здійснювати на заняттях з теми «Диференціальне числення функції однієї змінної». Прикладом може бути завдання на порівняння, аналіз графіків функції $y=f(x)$ та $f'(x)$, $f''(x)$.

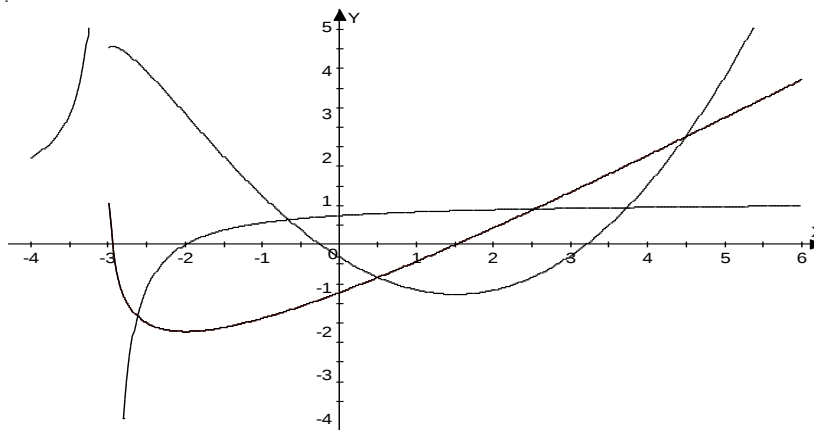


Рис. 4

1. Які з наведених графіків є графіком функції, її похідної першого порядку, похідної другого порядку.

2. Область визначення функції $f(x)$ множина $x \in (-3; +\infty)$.

Розглянути відповідний графік на інтервалі $x \in (-4; -3)$. Чи помилково зображена ця частина графіка?

У діяльності майбутніх фахівців важливу роль відіграє рівень розвиненості вміння оперативного перекодування інформації, тобто вміння мислити згорнутими та розгорнутими структурами інформації.

Як показали наші дослідження розвитку вказаних здібностей сприяють завдання, що стосуються прийому перекодування інформації за схемою візуальне – знакове – символічне. Сформулюємо завдання щодо наведених на рис. 4 графіків.

3. Дослідити функцію на екстремум. Порівняти одержані результати і координати точок на зображеному графіку функції на рисунку.

4. Дослідити функцію на опуклість і вгнутість. Порівняти одержані результати і координати точок на зображеному графіку функції на рисунку.

Студенти, які знаходяться в ідентичних умовах навчання, засвоюють новий для них матеріал по-різному: одні на високому, інші – на середньому або на низькому рівні. В рівнях засвоєння знань проявляються типові для студентів особливості психіки, від яких залежить успішність, можливість розв'язувати проблеми, які вимагають передбачених програмою знань.

Задля поліпшення умов розвитку творчих здібностей студентів впроваджують рівневу диференціацію, ідеї якої реалізуються через систему спеціальних вправ, що мають будуватися з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, сформованості у них вмінь самостійно здобувати знання, спеціалізації обраної майбутньої професії.

У Вінницькому національному технічному університеті на кафедрі вищої математики з метою визначення рівня залишкових знань студента проводиться на початку першого курсу так звана «нульова» контрольна робота. Вона дає можливість оцінити залишкові шкільні знання з математики. А також аналізуються набрані бали за перший колоквиум з вищої математики. За підсумками цих двох контрольних заходів вже можна скласти уяву про рівень математичних знань та здібностей студента. Подальше навчання студентів щодо оволодіння практичними навичками з курсу вищої математики здійснюється за трьома рівнями (високий, достатній та низький). Систематичний контроль знань дає змогу визначити момент, з якого студент може перейти до виконання завдань наступного рівня.

Більшість з цих прийомів не є новими, але важливим є те, що творча діяльність не виключає, а передбачає високу культуру організації праці і внутрішню дисципліну. Слід пам'ятати, що творчо мислить той, хто бажає творчо мислити. Це не значить, що досить лише побажати – і негайно з'являються творчі ідеї. Потрібне не одномоментне побажання, а постійна націленість на працю, глибоке прагнення, смак до неперервних пошуків.

Висновок. Основним завданням вищої освіти є розвиток особистості з такими задатками, які б відповідали вимогам сучасного суспільства – тобто фахівців, які б володіли високим рівнем інтелекту, знаннями, навичками, вміли успішно вирішувати прикладні задачі. Тільки особистості, в яких розвивали творче мислення, можуть задовольняти таким вимогам, тому що творчість – це вищий розвиток інтелектуальних здібностей, складова інтелекту. Головною умовою творчості є сприйняття нових ідей, здатність знаходити і порушувати проблеми, незалежність поведінки і водночас уміння поступатися і відмовлятися від своїх попередніх думок, критичність, сміливість, терпимість. Саме таких фахівців потребує наш час. Тому проблема розвитку творчого мислення завжди була і залишається актуальною.

Отже, в даній статті ми розглянули наукові теорії, методичні прийоми, приклади завдань які доводять, що розвивати творче мислення студентів можна і на заняттях з вищої математики.

Література:

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.

2. Лупан І.В. Підвищення рівня теоретичних знань старшокласників на основі комп'ютерно-орієнтованої системи навчання алгебри і початків аналізу: Автореф. дис. ... канд. пед. н., 13.00.02. – К., 2001.
4. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник. 2-е вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
5. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1958. – 147 с.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – С. 194-307. – С. 415-435.
6. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: розв'язування творчих фахових задач засобами інформаційних технологій. – Вінниця, 2006.
7. Смалько О.А. Розвиток творчого мислення старшокласників на уроках математики з використанням інформаційних технологій навчання: Автореф. Дис. ... канд. пед. н., 13.00.02. – К., 2003.
8. Фромм Э. Человеческая ситуация. – М.: Смысл, 1995.

In the article the problem of developing creative parts of thinking of students in higher technical university has been investigated. The significant attention is assigned to shaping of creative thinking of students in teaching process of mathematics. The didactical conditions and forms, which promote the development of creative thinking of students are defined.

УДК 378.14.(043)

*А.М. Коломісць
м. Вінниця, Україна*

ЗВ'ЯЗОК ІННОВАЦІЙНОЇ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У зв'язку з актуалізацією соціально-культурних, духовно-моральних проблем і тенденцій розвитку суспільства нині спостерігається підвищений інтерес науковців до дослідження педагогічної культури. Питання педагогічної культури вчителя відображені в чисельних психолого-педагогічних дослідженнях (С.І. Архангельський, В.І. Безруков, Г.Ф. Белоусова, О.В. Бондаревська, Г.П. Васянович, М.Я. Віленський, Є.Б. Гармаш, В.М. Гриньова, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, А.І. Міщенко, С.О. Сисоєва, В.А. Сластьонін, Г.С. Тарасенко, Н.Л. Шеховська, С.Н. Щербакова, А.Б. Щербо та ін.).

Об'єднуючим початком цих робіт є прагнення авторів розглядати педагогічну культуру вчителя як сукупність інтегративних характеристик: гуманістична спрямованість особистості, здатність до інноваційної діяльності, висока соціальна відповідальність, методологічне і творче педагогічне мислення і т.ін. Кожний із науковців звертає увагу на тісний зв'язок професійно-педагогічної культури вчителя з його інноваційною культурою.

У той самий час науковці зазначають, що «значну частину випускників педагогічних ВНЗ характеризують нестійкість професійної позиції, автократизм у спілкуванні, низький рівень рефлексії, організаторських, комунікативних, прогностичних умінь, наслідування, боязнь приймати самостійні творчі рішення. Походження цих явищ безпосередньо пов'язано з прорахунками у формуванні у фахівців професійної готовності до педагогічної діяльності, до взаємодії з суб'єктами освітнього процесу» [4, с.310]. Ми пояснюємо наявність зазначених недоліків професійної підготовки вчителя недостатньою увагою до розвитку його інноваційної культури.

«У педагогічних інноваціях завжди існує відкрита самим учителем або запозичена нова ідея, тому новаторський досвід повинен бути осмислений у вигляді ідеї або концепції. У цьому зв'язку вчителю необхідно опанувати науковою рефлексією, що дозволяє співвідносити ту або іншу інноваційну систему з безліччю завдань конкретного дослідження», – зазначають В.А. Сластьонін і Л.С. Полимова [6].

«Ступінь інноваційної культури, досягнутої в сучасному вузі, значно впливає на ефективність підготовки майбутніх фахівців, форми та засоби навчально-методичного забезпечення окремої спеціальності і напряму підготовки за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем, визначає міру визнання загальнолюдських цінностей і пріоритетів стосовно інноваційної діяльності», – зазначають науковці з Донецького інституту управління [3]. Інноваційна культура, на їхню думку, – це система цінностей, що

відповідають інноваційному розвитку суспільства, держави, регіонів, галузей економіки, підприємств, установ, організацій і відображають індивідуально-психологічні якості, інші найважливіші соціальні цінності людини, які сприяють формуванню та розвитку інноваційно активної особистості [3].

На важливість розвитку інноваційної культури студента і викладача звертає увагу А.В. Вірковський [2, с.50], який вважає інновації не просто нововведеннями, а суттєвою конкурентною перевагою і закликає для організації інноваційної діяльності педагогів і студентів створити культурне інноваційне середовище.

Ініціатива, творча активність, нестандартність мислення, прагнення до відновлення і новаторства – неодмінні чинники розвитку системи освіти, її життєздатності і прогресу. Пройшли часи, коли страх ініціативи, що виходить за рамки дозволеного, неможливість висловити власну думку, необхідність беззаперечно додержуватися вказівок, що спускаються з верхніх поверхів влади, стали входити в звичку. Можна відзначити, що стало менше байдужості, лицемірства, показної згоди. У період трансформації українського суспільства, зменшилося соціальної апатії, зате додалося індивідуалізму, заповзятливості, інколи – агресії. Відійшли в минуле конформність як характерна риса поколінь, що виростили в умовах тоталітарного режиму. Набирає силу ініціативність, творча активність людей, бажання виразити себе. В справі навчання і виховання підростаючих поколінь відбувається поворот до особистості, її проблем, інтересів, творчого розвитку.

Доводиться переглядати переконання про те, що зміст освіти покликаний, насамперед, відображати основи наук. Укорінюється розуміння, що виховання і навчання кожного народу на основі освоєння тільки своєї національної культури стає недостатнім, необхідне збагнення скарбів світової культури, іноземних мов, інформаційних засобів спілкування.

Екстенсивний шлях розвитку освіти змінює курс на інтенсифікацію навчання. Якщо колись наголос робився на розширення знань та інформованості учнів, то сьогодні головним стає формування вмінь і здібностей навчатися, вмінь ставити проблеми і вирішувати їх. Замість традиційного завдання виховання високоерудованого фахівця на перший план висувається розвиток нестандартно мислячої особистості - творця. А це означає, що інноваційний процес передбачає відновлення методів створення і використання креативних освітніх технологій. Налаштованість педагогів лише на зміну змісту й обсягу навчальних дисциплін не дає бажаного результату. Подолання століттями сформованої дидактичної трансляційності готових знань – неодмінне завдання модернізації освіти.

Проблема модернізації освіти, як і будь-яка масштабна соціальна проблема, не може бути вирішена, якщо робити ставку на окремих творчих, інноваційно налаштованих людей. Необхідно налагодити процес управління формуванням і розвитком інноваційної культури педагогів, створити відповідний соціально-професійний і психологічний механізм.

У нашій теоретичній схемі особлива увага звернена на представлення інноваційної культури як вищого прояву загальнокультурних, професійних і особистісних якостей. Це пов'язане з тим, що культура, специфіка професії й особистість - три головних джерела інформації, ідей і натхнення, що дають можливість і визначають необхідність винаходити, експериментувати, застосовувати нове, корисне, ефективне.

Насамперед, інноваційну культуру варто було б представити як явище професійне, оскільки саме професіонали, в якій би галузі вони не діяли, вносять нове в різні сфери громадського життя – сфери праці, побуту, відпочинку, пізнання і спілкування. Однак, ми виходимо з того, що вихідною базою інноваційної культури педагога є його інформаційна культура.

Професійними якостями, що сприяють внесенню в освітній процес нововведень високого рівня ефективності, безсумнівно, є знання предмета, методологічна культура, технологічна культура, психологічна культура. Проте всі вони, на нашу думку, також тісно пов'язані з інформаційною культурою особистості, яка працює в умовах інформаційного суспільства.

Інноваційний тип культури характеризується:

- досить високим освітнім рівнем педагога;
- творчою обстановкою, новаторством;
- постійним самовдосконаленням, експериментаторством;
- готовністю до ризику;

- динамізмом.

Інноваційна культура заснована на створенні творчої атмосфери в навчальному закладі, що заохочує працівників до створення нового. Головна цінність при цьому – можливість творчо працювати. Інноваційна культура – це знання, вміння і досвід цілеспрямованої підготовки, комплексного впровадження і всебічного освоєння нововведень у різних галузях людської життєдіяльності за умови збереження в інноваційній системі динамічної єдності старого, сучасного й нового; іншими словами, це вільне створення нового з дотриманням принципу наступності.

Інноватика – це наука про те, якими мають бути технології створення нових речей (у широкому розумінні) і які ті соціальні, технічні, економічні, психологічні й інші передумови, що забезпечують підвищення ефективності таких інноваційних технологій. Разом з тим, інновація пов'язана з необхідним запереченням колишніх норм і правил, починається з прояву творчості, оригінальності, відходу від наявних загальноприйнятих традицій.

Інноваційна свідомість, на думку психологів [1;3], характеризується такими параметрами: а) перевагою спрямованості свідомості (психологічної установки) на інноваційну, а не стандартну діяльність; б) наявністю внутрішньої, суб'єктивної шкали інноваційності, що відображає наявні і прогнозовані співвідношення старого й нового; в) фіксованими інноваційними потребами; г) наявністю стійкої (але не надмірної) мотивації; д) широкими інноваційними задумками.

Інноваційна свідомість виступає регулятором інноваційної діяльності.

Більшість авторів виділяють наступні особистісні риси педагогів-інноваторів:

1) незалежність: коли особистісні стандарти важливіші за стандарти групи, коли в наявності нонконформізм оцінок і суджень;

2) відкритість розуму: готовність охоче повірити своїм і чужим фантазіям;

3) висока толерантність до невизначених і нерозв'язаних ситуацій, конструктивна активність у цих ситуаціях;

4) розвинуте естетичне почуття, прагнення до краси як до зовсім невмотивованого задоволення;

5) упевненість у своїх творчих здібностях, у своїй обдарованості і силі характеру.

Можливо, до цих типових рис творців-інноваторів варто додати й таку характеристику як відсутність прямих меркантильних інтересів у дослідницькій діяльності. В прикінцевому рахунку мірою інтелектуальної активності служить інтелектуальна ініціатива, що розуміється саме як продовження розумової діяльності за межами ситуативної заданості, не обумовлене ні практичними нестатками, ні зовнішньою або суб'єктивною оцінкою роботи.

Ключовою фігурою в інноваційній діяльності є інтелектуал-креатор, для якого найбільшого значення набуває суто значеннєвий компонент його діяльності і сильна внутрішня мотивація. Разом з тим, особливі вимоги до учасників інноваційної групи пред'являються в зв'язку з необхідністю чіткої погодженості дій, відкритої комунікабельності, доброзичливих міжособистісних стосунків (не виключають, утім, інтелектуальний конфлікт-змагання).

Інноваційна культура особистості все частіше визначається нині рівнем розвитку здібностей тієї або іншої людини до творчого (продуктивного) і критичного (оцінювального) мислення. Творче мислення – це, насамперед, таке мислення, результатом якого є відкриття принципово нового розв'язання певного завдання.

Критичне мислення – це здатність перевірити запропоновані розв'язки з метою, наприклад, визначення галузі їх можливого застосування. Творче мислення спрямоване на створення нових ідей, а критичне виявляє їх недоліки. Зрозуміло, що для ефективного розв'язання інноваційних завдань необхідні обидва види мислення, хоча використовуються вони роздільно (як правило, ці функції усередині інноваційної команди беруть на себе різні її учасники), тому що критичне мислення часто є ніби перешкодою для творчого мислення, і навпаки.

Якщо майбутній педагог хоче мислити творчо, то він має навчитися надавати своїм думкам повну волю і не намагатися спрямувати їх у заздалегідь визначене русло. Таке мислення називається вільним асоціюванням. У цій ситуації будь-який учасник інноваційної команди говорить іншим учасникам (та й самому собі) усе, що приходить йому в голову,

яким би абсурдним це не здавалося. Вільне асоціювання раніше використовувалося (і тепер використовується) у психотерапії, а зараз усе більш широко застосовується в такому методі групового вирішення інноваційних задач, який у середині минулого століття одержав назву «мозкового штурму» («мозкової атаки»).

Підвищення інноваційної культури особистості передбачає формування вмінь і навичок подолання різних перешкод, що можуть виникнути на шляху продуктивного інноваційного мислення. Серед таких перешкод потрібно назвати такі:

1) конформізм – бажання бути схожим на інших людей; людина боїться висловити незвичайні ідеї через страх здатися смішною або не дуже розумною;

2) цензура (насамперед, і особливо - внутрішня, або надто висока самокритичність); люди, які бояться власних ідей, як правило, не бувають інноваторами; необхідна певна рівновага між обдарованістю і самокритичністю, тому що занадто прискіплива самооцінка може призвести до творчого застою;

3) страх; страх невдачі також сковує уяву й ініціативу;

4) ригідність; це утрудненість у зміні способів діяльності в нестандартних умовах;

5) прагнення знайти розв'язок нової задачі негайно; але надмірно висока мотивація часто сприяє прийняттю неадекватних, помилкових рішень.

Формуючи інноваційну культуру особистості майбутнього вчителя, викладачам варто також враховувати і перешкоди критичного мислення:

1) побоювання бути занадто агресивним; відомо, що деякі із студентів ще з дитинства засвоїли думку про те, що критикувати – значить бути нечемним;

2) страх відплати; критикуючи чужі ідеї, студент боїться викликати відповідну критику своїх ідей;

3) переоцінка власних ідей;

4) надмірна стимуляція творчої фантазії; це також знижує критичність.

Критичне мислення, для якого кінцева мета носить конструктивний характер, варто відрізнити від критичної установки (критицизму), що деструктивна, руйнівна по самій своїй суті. Прагнення людини критикувати погляди і вчинки інших людей єдино заради самої критики має скоріше психоемоційний характер, ніж власне пізнавальний (евристичний). Проте для більшості людей характерне раціональне гармонічне поєднання переваг творчого (інноваційного) і критичного мислення.

Інноваційне мислення, що генерує нові знання, прямо залежить від рівня професіоналізму інноватора, його здатності до систематичного одержання нової інформації, психологічної і діяльної спрямованості не на адаптацію, а на розвиток, на пошук нового. Підвищення інноваційної культури особистості (у тому числі через систему професійної освіти) поряд з обов'язковим моральним удосконаленням людини сприяє становленню справді гуманного суспільства, що розкриває для кожної людини шлях до вільного творення культури.

Однак тут необхідно звернути увагу на дві проблеми – практичну й теоретичну. Практична проблема полягає в тому, що вчительська професія, будучи за своєю суттю творчою, у реальному масовому втіленні набула репутації однієї з найбільш рутинних. Це пояснюється, по-перше, консерватизмом традиційного способу навчання, пов'язаного лише з трансляційною педагогікою – передачею і засвоєнням готових знань, відлитої у закінчені, «вічні» форми. По-друге, - специфічними соціальними умовами виховання: довгий час необхідність формування активної життєвої позиції підростаючого покоління розумілася скоріше як процес активної адаптації, пристосування особистості до наявних умов соціального буття, як готовність до виконання будь-яких вимог держави. Такий підхід неминуче вів до формування пасивної, індеферентної особистості – і самих педагогів, і їхніх вихованців, які ставали не стільки творчими суб'єктами, скільки об'єктами впливу, які терплять на собі різного роду педагогічні й ідеологічні маніпуляції. Процес необхідної соціальної детермінації розвитку людини перетворювався у тверду «запрограмованість», диктат зовнішніх обставин виявлявся сильнішим усіх протидій людини і тому майже не залишав місця для вільного самовираження і самореалізації особистості, розвитку творчого потенціалу.

Основна методологічна проблема полягає в тому, що творчість важко піддається вимірюванню не тільки в силу своєї багатозначності й багатомірності, а й тому, що містить,

крім проявів, що спостерігаються зовні, внутрішні ціннісно-орієнтаційні характеристики, наміри і задуми людини. Крім того, творчість може виявлятися в самих різних видах діяльності, а їх у педагога надзвичайно багато.

Ми визначали рівень мотивації до інноваційної діяльності у студентів факультету підготовки вчителів початкових класів за допомогою тестів В.К.Гербачевського [5]. Інноваційною діяльністю в нашому випадку було структурування нестандартних уроків на основі інформаційних матеріалів, запропонованих викладачем (контрольні групи) або підібраних самими студентами (експериментальні групи).

Після обробки результатів тестування за відповідними методиками було з'ясовано, що вищий рівень мотивації до інноваційної діяльності мають студенти, які працюють із власними інформаційними матеріалами. Нав'язані ж викладачем матеріали обмежують ініціативу студента, знижують рівень мотивації до структурування цікавих нестандартних уроків. Але основною причиною такого розходження є те, що в експериментальних групах тривалий час студенти займалися творчою інформаційною діяльністю. Їм було надано право самостійно сформулювати проблему, вести пошук необхідної інформації, використовувати різні джерела інформації, застосовувати прогресивні методичні прийоми для структурування і презентації навчального матеріалу. Така самостійна інформаційна діяльність значною мірою мала творчий характер і вимагала інноваційного мислення, що постійно розвивалося й удосконалювалося.

Одержані результати показали, що творча інформаційна діяльність розвиває інноваційне мислення і підтвердили гіпотезу, що інноваційна культура тісно пов'язана з інформаційною.

Література:

1. Балл Г.О. Категорія «культура особистості» в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб.наук.праць / За ред.І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. – Київ, 2003. – 680 с.
2. Вірковський А.П. Інноваційна діяльність педагога і студента як умова формування інноваційної культури // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Випуск 24, 2005. – С.49-52.
3. Носков В.І, Кальянов А.В, Єфросиніна О.В. Соціально-психологічні детермінанти інноваційної культури в гуманітарному ВНЗ // Соціальна психологія. – 2005. – № 4 (12). – С.69-83
4. Осаовлюк О.А. Формування особистості педагога в умовах особистісно-орієнтованого навчання // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Вип.9. – Київ, 2006. – С.307-312.
5. Практикум по експериментальной и прикладной психологии: Учебное пособие /Л.И.Вансовская, В.К.Гайда, В.К.Гербачевский и др.; Под.ред.А.А.Крылова. –СПб.: СПбГУ, 1997. – С.43-50.
6. Слостёнин В.А. и др. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997.

УДК 378.147.315.004

*Л.Л. Коношевський, О.Л. Коношевський
м. Вінниця, Україна*

РОЗРОБКА І ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ КОМПЛЕКСІВ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

Постановка проблеми. Реалії сьогодення вимагають впровадження інновацій у систему освіти у вигляді технологій, які є чітко доведеними щодо доцільності та корисності. Принципово новим у підготовці фахівців є технологічний підхід, який передбачає зміну навчального процесу [5]. Така реструктуризація стала можливою на основі розвитку й удосконалення матеріально-технічної бази, комплексного, системного навчально-методичного забезпечення навчального процесу, його наскрізної комп'ютеризації з відповідними навчаючими і підтримуючими автоматизованими інформаційними системами, організації неперервної практичної підготовки; чіткої організації самостійної роботи студентів (СРС) із залученням їх до різних форм науково-дослідної роботи; впровадження нових технологій діагностики знань, умінь і навичок (ЗУН) студентів, гнучких навчальних

планів; включенням дистанційних технологій навчання; розвиток активних форм навчання; сучасних технологій візуального супроводження навчальних занять тощо. Технологічні нововведення реалізуються в процесах, що визначаються як сукупність послідовних дій, спрямованих на конкретний педагогічний результат.

Аналіз останніх досліджень. Психолого-педагогічні аспекти проблеми інформатизації освіти досліджувалися в роботах Г.О. Балла, П.Я. Гальперіна, Б.С. Гершунського, Ю.І. Машбіця, А.І. Ракітова, Н.Ф. Тализіної, О.К. Тихомирова та ін.

Дидактично-методичні аспекти розглядалися в роботах В.Ю. Бикова, Ю.С. Брановського, Р.С. Гуревича, А.М. Гуржія, А.П. Єршова, М.І. Жалдака, С.А. Жданова, В.А. Извозчикова, М.Ю. Кадемії, Г. Кедровіча, А.А. Кузнецова, Е.І. Кузнецова, М.П. Лапчика, В.Л. Матросова, Н.В. Макарової, І.В. Роберт, В.І. Сумського та ін.

Нині в світі спостерігається новий етап комп'ютеризації різних видів діяльності, викликаний розвитком мультимедійних технологій (ММТ). Графіка, анімація, фото, звук, текст в інтерактивному режимі роботи створюють інтегроване інформаційне середовище в якому користувач набуває якісно нових можливостей.

Мультимедіа, як засіб навчання й знаряддя, за допомогою якого розробляються мультимедійні педагогічні програмні (ППЗ) розглядають у своїх роботах Н.В. Алпанова, Ю.С. Брановський, Р.С. Гуревич, В.А. Извозчиков, М.Ю. Кадемія, Є.С. Полат, І.В. Роберт, С.А. Христочевський, Н.В. Сафонова, В.І. Сумський та ін. Вони відзначають, що використання ММТ: дозволяє підвищити інтенсивність і ефективність процесу навчання; створює умови для самоосвіти і дистанційної освіти, тим самим, дозволяє здійснити перехід до неперервної освіти; в поєднанні з інформаційно-комунікаційними технологіями розв'язує проблему доступу до нових джерел різноманітної за змістом і формою подання інформації. Отже, застосування мультимедійних ППЗ у навчанні дозволяє розв'язати одне із завдань інформатизації освіти – підвищення інтенсифікації й ефективності навчання, створення умов і засобів постійного, індивідуального підвищення кваліфікації фахівцями, а саме через самостійну роботу з використанням ММТ.

Мета статті – розкрити можливості застосування ММТ у СРС, показати технологію розробки і методику використання мультимедійних комплексів самостійної роботи студентів у педагогічних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Комплексність ММТ у СРС може бути забезпечена за допомогою спеціально розробленого ППЗ, зорієнтованого на певний навчальний предмет. ППЗ такого типу мають бути інформаційно насиченими, багатофункціональними, містити значний обсяг інформації в базах даних, передбачати роботу в комп'ютерній мережі. За таких умов їх можна буде використовувати в СРС, тиражувати й адаптувати для використання в інших ВНЗ. Такі ППЗ, на наш погляд, містять:

- програмні засоби, що репрезентують інформацію;
- діагностуючі тестові програми, що оцінюють ЗУН, рівень засвоєння студентами навчального матеріалу;
- сервісні програмні засоби, котрі автоматизують контроль СРС, розсилання завдань комп'ютерними мережами, процес керування інформаційними системами; забезпечують обмін інформацією між студентом, викладачем та інформаційною системою;
- інструментальні програмні засоби, що дозволяють, за потреби, вносити доповнення й зміни в бази даних і бази знань з метою модернізації й адаптації ППЗ до навчальної програми в конкретному ВНЗ.

ППЗ, котрі задовольняють описані вище вимоги і слугують для забезпечення СРС, ми назвали *мультимедійними комплексами самостійної роботи (МКСР)*.

МКСР реалізують ідею нового підходу до створення й використання інформаційних технологій у СРС; є комбінацією ППЗ. Такі ППЗ дозволяють розширити використання систем штучного інтелекту, технології мультимедіа, гіпермедіа, засобів телекомунікацій у СРС.

Запорукою успіху в процесі створення МКСР є формування працездатних поліпрофесійних колективів, які складаються з висококваліфікованих педагогів, психологів, науковців, програмістів тощо. Їхнє створення – один із перспективних напрямів розвитку освіти. Необхідним етапом роботи над створенням ППЗ є кооперація ВНЗ щодо їхньої

доброби. Практика показує, що всі мультимедійні продукти мають потребу в тривалому і трудомісткому методичному «обкатуванні» в СРС, збагаченні розробками різних ВНЗ, що використовують цей продукт.

Створення і поширення МКСР у навчальному процесі ВНЗ спрямоване на розв'язування завдань удосконалення СРС, підвищення її ефективності, забезпечення оперативного доступу до сучасних знань, прищеплювання студентам навичок користувача комп'ютера для розв'язання освітніх, наукових і педагогічних завдань.

Розробка МКСР, які реалізують можливості ММТ, вимагає використання сучасних інструментальних програмних та апаратних засобів, відповідного периферійного устаткування [1- 4; 8].

Результати дослідження засвідчили, що МКСР може бути дидактично ефективним у тому випадку, якщо, по-перше, в процесі його застосування використовується значна кількість чинників інтенсифікації навчального процесу; по-друге, автори передбачають комплексне використання ММТ під час СРС.

МКСР має бути простим у використанні, мати доступну для ВНЗ вартість, передбачати можливість внесення змін і доповнень у ППЗ і методику його застосування в СРС, допускати зміни в системі керування; формувати позитивну мотивацію студентів до роботи з персональним комп'ютером.

Визначення принципів і етапів розробки МКСР, можливостей його модернізації і використання, формулювання основних вимог до нього дозволяють перейти до дослідження структури і функціонального призначення компонентів СРС з використанням МКСР.

Результати дослідження дали можливість розробити модель МКСР (рис. 1).

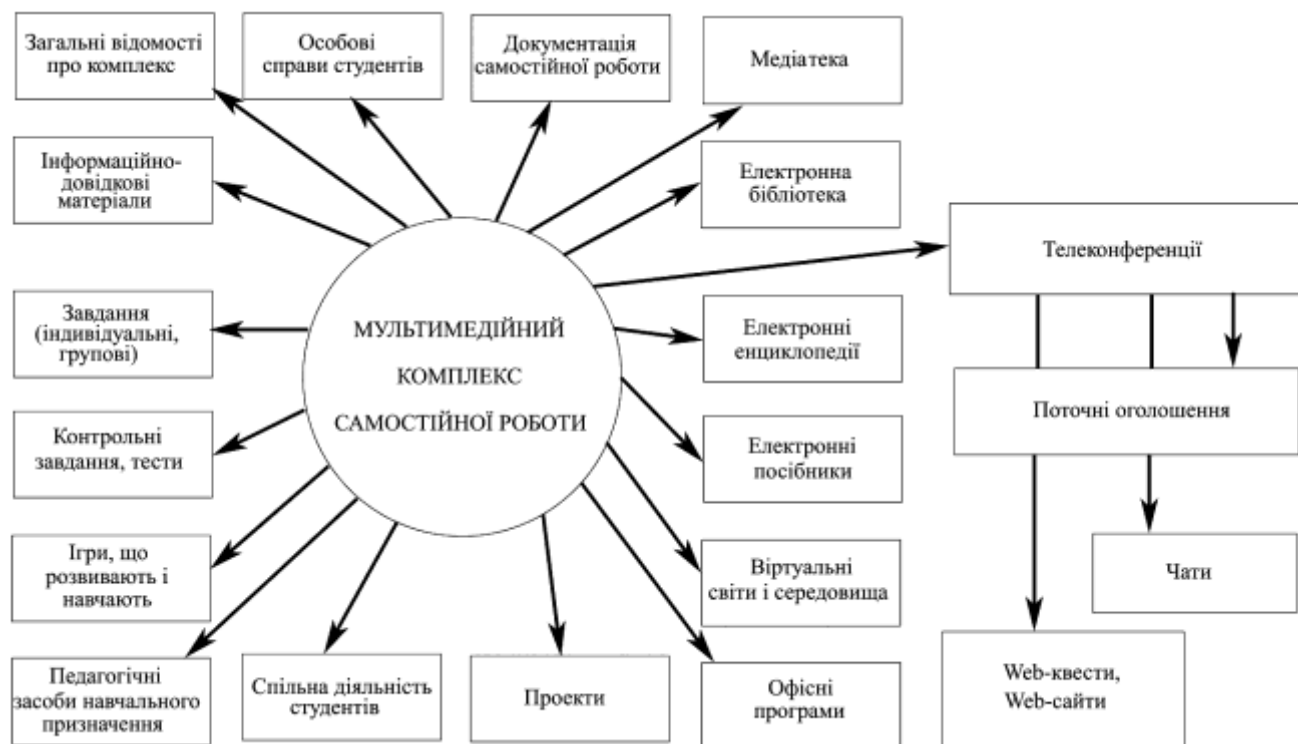


Рис. 1. Модель мультимедійного комплексу самостійної роботи

Ефективне використання МКСР у СРС передбачає аналіз навчального процесу з позицій системного підходу. Системний підхід заснований на детальному розгляді складу, структури компонентів, зв'язків між ними і функціональною взаємодією компонентів, що входять у систему навчання. Традиційна система навчання містить такі компоненти: викладач, студент, навчальний матеріал. Взаємодія цих компонентів становить навчальний процес, в основі якого лежить обмін інформацією. Використання МКСР значно впливає на наявні функціональні зв'язки між викладачем і студентом, викладачем і навчальним

матеріалом, студентом і навчальним матеріалом, а також сприяє появі нових: викладач – МКСР, навчальний матеріал – МКСР, студент – МКСР.

Проаналізовано структуру й функціональну взаємодію компонентів СРС з використанням ММТ. Нова схема СРС під час застосування засобів мультимедіа передбачає чітке розмежування ролей і функцій усіх компонентів навчального процесу.

Наявність МКСР у схемі СРС суттєво впливає і на компонент „навчальний матеріал”, основним призначенням якого є інформаційне забезпечення навчальної діяльності. Використання персональних комп’ютерів у СРС призвело до того, що частина теоретичного матеріалу, що вивчається, переноситься в навчальне середовище МКСР. Навчальний матеріал міститься в гіпертекстових, гіпермедійних інформаційних систем. Інформація має бути наочною та зручною для читання. Відеокліпи й анімаційні ролики, що входять у гіпермедійні інформаційні системи, мають містити теоретичний матеріал у незначних за обсягом екранних фрагментах і мати можливість просування вглиб інформації.

Визначення змісту й форми навчальний матеріал, що враховує наявність комп’ютерів у СРС, тісно пов’язане із застосуванням тих чи інших засобів мультимедіа. Якщо в навчальному засобі реалізована значна частина з описаних вище можливостей ММТ і частина необхідного навчального матеріалу входить у бази знань, то це призведе до зменшення ролі «навчального матеріалу». В даному випадку практично весь навчальний матеріал, необхідний для використання під час СРС, буде міститися в ППЗ.

Робота студентів з МКСР здійснюється в різних режимах, котрі передбачають використання комп’ютера як засіб навчання, що забезпечує презентацію ЗУН, контролює результати засвоєння навчального матеріалу.

Взаємодія студента з МКСР характеризується такими особливостями:

- наявністю інтерактивного діалогу, що передбачає, на відміну від діалогової взаємодії, обмін текстовими командами, реалізацію більш сучасних засобів ведення діалогу, можливість задавати питання в довільній формі, з використанням „ключового” слова;
- роботою в режимі контролю-корекції навчання;
- здійсненням різного роду підказок з боку комп’ютера, рекомендацій з виправлення помилок, акцентуванням уваги студента на допущених помилках і т.д.

Зв’язок між цими компонентами забезпечує розв’язання одного з актуальних педагогічних завдань – забезпечення індивідуалізації СРС.

Необхідно відзначити, що зв’язок між студентами і МКСР є найбільш складним у цій схемі. Студент, приймаючи рішення, з одного боку, впливає на інформаційну систему, а з іншого, – він сам є об’єктом керування. Необхідно акцентувати увагу на тому, що педагогічно виправдана реалізація значної частини засобів мультимедіа у СРС визначає ефективність навчальної взаємодії між студентом і МКСР. Взаємодія студента з МКСР організується в діалоговому чи інтерактивному режимі. Інтерактивний режим роботи користувача з інформаційною системою є кращим, характеризується можливостями індивідуального вибору змісту навчального матеріалу, темпу й режиму роботи, можливістю задавати питання в довільній формі, з використанням «ключового» слова.

Формою навчальної діяльності в СРС із використанням ММТ може бути:

- а) індивідуальна робота з комп’ютером (індивідуальне навчання);
- б) попарно за комп’ютером (групове навчання);
- в) робота з усією групою (колективна діяльність студентів).

Зміна змісту і форми навчального матеріалу, які використовуються в СРС із застосуванням ММТ, внесла певні корективи й у функціональну взаємодію між студентом і навчальним матеріалом, обумовлену можливостями МКСР. У випадку, коли значна частина необхідного навчального матеріалу міститься в базі знань, у студента не виникає потреби у використанні на даному занятті підручників і навчальних посібників.

Взаємодія викладача і студента у даній моделі носить більш активний, складний і змістовний, порівняно з традиційним навчанням, характер. За студентом зберігається свобода вибору і можливість керування процесом СРС; він може звернутися до викладача або інформаційної системи за консультацією в будь-який момент. У свою чергу, викладач може контролювати СРС за допомогою бази даних, у яку збирається інформація про роботу кожного

студента, результати автоматизованого контролю знань. Викладач має можливість вносити певні корективи в СРС, підбирати рівень складності програм, відслідковувати навчальну діяльність кожного студента, робити рекомендації, вносити виправлення і корективи.

Взаємодія викладач – МКСР відбувається в процесі створення ППЗ, які входять у МКСР, і методики їхнього застосування в СРС. Якщо викладач використовує готові ППЗ, то він звичайно проводить їхній аналіз, доробку, модернізацію. Викладач контролює і коректує зміст, принцип роботи програми, вивчає ефективність використання даного ППЗ у СРС, вносить зміни в методику її проведення. Якщо викладачем у СРС використовується вже готовий ППЗ, то йому необхідно вивчити інструкторсько-методичну документацію, внести корективи в методику проведення СРС.

Зв'язок між викладачем і навчальним матеріалом визначається тим, що викладач відбирає навчальний матеріал, необхідний для проведення СРС з конкретної теми. В свою чергу, методика проведення СРС буде визначатися обраним навчальним матеріалом і можливостями його часткового чи повного переносу в ППЗ.

Відзначимо, що ефективність використання МКСР залежить від можливостей комп'ютера і ППЗ, кваліфікації викладача, рівня практичної і теоретичної готовності студентів до застосування ММТ, наявності методичної документації.

Головні труднощі викликані визначенням місця і ролі комп'ютера у СРС у процесі розробки конкретних методик застосування ММТ. Місце комп'ютера визначається, насамперед, тим, на яких етапах СРС він використовується й які функції виконує. Передача навчальних функцій комп'ютера вимагає їхнього глибокого дослідження [6; 9]. Ми вважаємо, що найбільш повно вони реалізуються в процесі використання ММТ у СРС, що дозволяє забезпечити єдність інформаційного, пізнавального, виховного й інших впливів. Реалізація комп'ютера різних навчальних функцій здійснюється за допомогою МКСР.

1. Функціональне призначення МКСР. Використання МКСР у СРС дозволяє реалізувати такі основні функції:

- інформаційно-довідкову, за рахунок представлення різного роду інформації під час використання бази даних, засобів телекомунікації і зв'язку;
- представлення на екрані теоретичного матеріалу, методики виконання завдань і т.п.;
- демонстрації наочного матеріалу, комп'ютерної візуалізації об'єкта, що вивчається і його складових частин;
- індивідуалізації й диференціації процесу засвоєння навчальний матеріал у процесі СРС, самопідготовки і тренування студентів за рахунок генерації завдань різного рівня складності, видачі довідок і підказок;
- раціоналізації СРС, внаслідок поетапної роботи у визначеному темпі;
- контролюючу, через здійснення об'єктивного контролю зі зворотним зв'язком, оцінки ЗУН з діагностикою помилок;
- здійснення самоконтролю й індивідуального коректування ЗУН, уміння правильно розв'язувати завдання;
- коригувальну, за рахунок здійснення в СРС тренування, консультацій та інших видів допомоги;
- діагностуючу, тому що інформаційна система інформує викладача про результати СРС, про помилки, що найбільш часто зустрічаються;
- автоматизації процесів керування СРС під час здійснення реєстрації, збору, аналізу, збереження інформації про СРС розсилання необхідного матеріалу й інформації у мережі.

Слід зазначити, що усі функції МКСР не ізольовані одна від іншої, а знаходяться в нерозривній діалектичній єдності. Специфіка кожного заняття із застосуванням МКСР визначається індивідуальним досвідом викладача, рівнем теоретичної і практичної підготовки студентів, а також їхніми емоційними і особистісними якостями.

2. Функціональне призначення бази знань МКСР. Функції бази знань багато в чому аналогічні функціям традиційного підручника, тому досліджуємо їх за аналогією з дослідженнями функцій традиційного паперового підручника.

Однією з основних є *навчальна функція*, тому, що робота з базою знань розвиває в

студентів здатність до самоосвіти, уміння навчатися, здобувати знання доступними способами, в тому числі за допомогою ММТ.

Інформаційна функція забезпечує студентів необхідною і достатньою інформацією з дисципліни в межах ППЗ, розвиває в молодій людини уміння самостійно обробляти інформацію. Іноді цю функцію розділяють на *інформаційно-презентуючу* і *інформаційно-ілюструючу функції* [7, с. 220-223]. Інформаційно-презентуюча передбачає презентацію текстової і довідкової інформації, а інформаційно-ілюструюча – презентацію ілюстративного матеріалу за допомогою ілюстрацій, рисунків, графіків, анімаційних відеороликів.

Систематизуюча функція реалізує вимогу систематичності і послідовності у викладі навчального матеріалу. Останній розташований у базі даних у певній послідовності, що дозволяє в процесі СРС вивчати його послідовно. Інформаційна система дозволяє студенту просуватися вглиб інформації за допомогою активних вікон. У випадку, коли студент вважає, що він уже добре знає теорію, він може самостійно обирати шлях своєї подальшої роботи з МКСР.

Трансформаційна функція полягає в тому, що навчальний матеріал, який знаходиться в базі знань, студент може використовувати з урахуванням своїх потреб у тій чи іншій ситуації.

Передбачається *інтегруюча функція*, суть якої полягає в тому, щоб дати можливість використовувати в СРС додаткову інформацію із суміжних наук.

Координуюча функція полягає в тому, що під час СРС з ППЗ йому надається можливість використання додаткового навчального матеріалу (рисунків, ілюстрацій, анімаційних роликів, відеосюжетів).

Функції закріплення і контролю ЗУН реалізуються в основному в контролюючому модулі, однак працюючи з базою знань, студент має можливість багаторазового повторення матеріалу.

Суть *розвивально-виховної функції* полягає в тому, що реалізація інформаційної системи гіпермедіа впливає на студента, розвиваючи наочне, образне мислення. СРС з бази знань формує в студента здатність до творчості, стимулює розумову активність, активізує самостійну діяльність, розвиває особистісні якості.

Консультативна функція реалізується в результаті визначених запитів студентів, які виникають під час виконання певних навчальних дій, обсяг допомоги студент вибирає самостійно.

3. Функції викладача в процесі СРС із використанням МКСР. Дослідження засвідчили, що в даній схемі викладач виконує такі функції:

- здійснює організацію навчання і керування СРС з використанням МКСР, планування власної діяльності і діяльності студентів, контроль за ходом навчального процесу;
- розробляє, адаптує, модернізує ППЗ, здійснює підбір і компонування навчального матеріалу, тексту, формул, схем, таблиць, рисунків;
- здійснює написання інструктивно-методичної документації; розробку й адаптацію ППЗ до процесу СРС;
- розробляє і переробляє питання, відповіді і завдання; виявляє помилки у відповідях студентів; здійснює їхню корекцію для конкретного студента, якщо це не передбачено інформаційною системою;
- виконує аналітичні функції виявлення загальних для студентів складнощів з метою корекції методики викладання, зміни планів і навчальних програм;
- прогнозує напрями особистісного розвитку студентів;
- здійснює відбір і корекцію критеріїв оцінки діяльності студентів; адаптацію ППЗ до умов конкретної академічної групи; вибирає режим роботи; обновляє і доповнює навчальний матеріал у базі знань.

Необхідно відзначити, що, по-перше, хоча значна частина навчальних функцій переходить до МКСР, викладач зберігає за собою частину функцій керування самостійною роботою як конкретного студента так і всієї навчальної групи. По-друге, функції викладача залежать від типу ППЗ.

Під час СРС у комп'ютерному класі викладач здійснює за необхідності загальний контроль за навчальною діяльністю студентів. У випадку, якщо МКСР використовується в процесі написання курсових і дипломних робіт, викладач стежить за правильністю вибору даних, достовірністю інформації, логічністю її викладання.

Науково-дослідна, раціоналізаторська і винахідницька діяльність з використанням засобів ММТ потребує від викладача, якщо не діяльній участі, то хоча б загального контролю за СРС.

Висновки. Дослідження функцій усіх компонентів, що входять у модель СРС із використанням МКСП, дає викладачу додатковий орієнтир для ефективного застосування засобів мультимедіа в навчальному процесі.

Реалізація запропонованої моделі взаємодії компонентів самостійної роботи з використанням МКСП сприяє підвищенню ефективності застосування мультимедіа у СРС за рахунок розвитку інтересу до предмета, що вивчається; формування вміння приймати оптимальні рішення в складній ситуації; посилення мотивації, індивідуалізації і диференціації навчання; розвитку образного, логічного мислення.

Виявлення функцій компонентів СРС з використанням МКСП дозволяє здійснити аналіз СРС з урахуванням системного підходу, визначити склад і структуру її компонентів, виявити зв'язки між ними і можливості їхньої ефективної взаємодії. Це дозволить розробити методики проведення СРС із використанням засобів мультимедіа.

Література:

1. Карлашук В.И. Презентация на компакт-диске. – М.: СОЛОН-Р, 2001. – 176 с.
2. Карлашук В.И. Обучающие программы. – М.: СОЛОН-Р, 2001. – 528 с.
3. Карлашук В.И., Карлашук С.В. Цифровая фото- и видеотехника дома и в офисе. – М.: СОЛОН-Пресс, 2003. – 384 с.
4. Карлашук В.И., Карлашук С.В. Элементы подготовки презентаций. – М.: СОЛОН-Р, 2002. – 156 с.
5. Мазаракі А.А. Модернізація вищої освіти на основі інноваційних технологій // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. – Ч. 2. – Харків: «ОВС», 2002.
6. Манако А.Ф., Синиця К.М. Некоторые проблемы подготовки магистров в современном информационном обществе // Праці 2-ої Міжнародної конференції „INTERNET-Освіта-Наука” (IES-2000). – Вінниця, 2000. – С. 48-52.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.
8. Хортон У., Хортон К. Электронное обучение: инструменты и технологии / Пер. с англ. – М.: КУДИЦ-ОБРАЗ, 2005. – 640 с.
9. De Bra, P., Houben, G.J., Wu, H., AHAM: A Dexter-based Reference Model for Adaptive Hypermedia. Proceedings of ACM Hypertext'99, Darmstadt, pp. 147-156, 1999.

The possibilities of application of multimedia technologies students independent work, are exposed technology of development and system of using multimedia complexes of students independent work in pedagogical higher educational establishments are shown.

УДК 371.13

*С.В. Кривець
м. Ніжин, Україна*

РОЗВИТОК ТА ІСТОРИЧНЕ СТАНОВЛЕННЯ СЛОВНИКОВО- ДОВІДНИКОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ, ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Словникова справа починається з давніх глос - перекладів незрозумілих грецьких чи старослов'янських слів безпосередньо в тексті чи на полях книжки. Як офіційна наука історія лексикографії починається в Україні вже у XIII ст. Створювалися словнички незрозумілих слів, які вживалися в церковних книгах. У другій половині XVI ст. почали укладати словники іншого типу - двомовні перекладні, які пояснювали церковнослов'янські слова «простою мовою». Найдавніший з таких словників має назву «Лексисъ съ толкованієм словенскихъ слов просто». У ньому було вміщено 896 старослов'янських слів, проти 769 з яких подано український переклад. Іншим відомим і першим друкованим словником став

«Лексисъ сирьчь реченія въкратць собранъны и из словенского языка на простый рускій діялькть истолькованы» Лаврентія Зизанія (Тустановського), який був надрукований у Вільні 1596 року. Ця праця містить 1061 словникову статтю; тут до старослов'янських подано по одному, а часом і більше українських відповідників [2, с.181].

Важливою лексикографічною працею був «Лексиконъ латинській», укладений Єпіфанієм Славинецьким на початку 40-х років XVII ст. У ньому близько 27000 латинських слів перекладено на старослов'янську мову із залученням українських слів там, де не вистачало старослов'янських відповідників.

З появою творів, писаних живою українською мовою, починається новий період у розвитку української лексикографії. Уже до «Енеїди» І. Котляревського (1809р.) було подано словничок на 1125 слів.

Водночас накопичується матеріал для створення більш нових словників української мови. Помітним доробком в українській лексикографії стали написаний П. Белецьким-Носенком у 30-40-х роках XIX ст. перекладний українсько-російський «Словарь малороссийского или юго-восточнорусского языка ...» (близько 20000 словникових статей); укладений у другій половині XIX ст. И. Скоморовським п'ятитомний українсько-польський словник та багато інших.

У другій половині XIX ст. почали з'являтися друковані словники. Серед яких «Словарь малороссийскихъ идіомовъ» М. Закревського 1861р., 11 127 слів), «Русько-мадярський словар» Л. Чопея (1883 р., 20 000 слів), «Малоруско-німецький словар» Є. Желехівського і С. Недільського у двох томах (1885-1886 рр., понад 64 000 слів) тощо.

Починаючи з другої половини XIX ст., один за одним почали з'являтися українські термінологічні словники: 1851 р. - словник «Правничо-політична термінологія для слав'янських мов Австрії» Я. Головацького, Г. Шашковича і Ю. Вислоцького (17 000 німецьких термінів з українськими відповідниками); 1874 р. – «Опыт словаря народных названій растений» О. Роговича та інші [7, 213]. Так почалася ера створення словників.

Яку ж допомогу можуть надати словники? Вони допомагають не тільки правильно писати слова, визначати їх значення, пояснювати походження слів, а й розширюють світогляд, дають нову інформацію у різних галузях науки, техніки, мистецтва і літератури, розвивають культуру мовлення, залучають до культури народу, мову якого ви вивчаєте і, звичайно, залучають до культури й традицій рідного народу.

Словники приносять велику радість тим, хто постійно ними користується, читає їх. Відомий французький письменник А. Франс писав, що словник - це увесь всесвіт в алфавітному порядку. Якщо добре подумати, то словник - це книга книг; він включає в себе інші книжки, необхідно тільки витягти їх з нього. Багато видатних учених, письменників з глибокою повагою і захопленням говорили про роботу лексикографів і про словники, називаючи їх «музеями зібрання слів», «арсеналами знарядь розумової праці», «супутниками цивілізації», «великою скарбницею національної мови», «улюбленою лектурою», «найкращими книгами для читання», «книгами, достойними якнайпильнішої уваги» [4, с. 33].

Відома поетеса Людмила Щипахіна на запитання: «Що ви найбільш любите читати?» відповіла, що найбільше їй подобається читати словники та енциклопедії. Таке читання для неї не менш захоплююче ніж читання цікавої новели [5, с.24].

Під час вивчення цілої низки тем шкільного курсу чинна програма зобов'язує ознайомлювати учнів з різного типу словниками. Однак, як показує практика, це робиться в багатьох випадках дуже поверхово, не залишає помітного сліду в свідомості наших вихованців і, головне, — не переростає в потребу постійно мати під руками словники, «читати» їх як цікаві і захоплюючі книжки. Словники, за глибоким переконанням М. Рильського, «потрібні і вчителям та учням, і журналістам, і письменникам та перекладачам, і вченим, і просто читачам. Потрібні буквально всім» [1, с.21].

Заклик М. Рильського вчитися «читати» словники, щоб зробити їх книжками, потрібними всім, продиктований його щирим прагненням сприяти піднесенню загальної культури і мовної, зокрема. Реалізація цієї вимоги потребує серйозного методичного осмислення [1, с.22-23].

Є декілька типів словників. У залежності від завдань словника різним буде і склад слів; по-різному вони будуть розміщуватися і пояснюватися в словнику. Видано і видається величезна кількість різноманітних словників: великих і кишенькових, одномовних і багатомовних. Словники заслужено називають супутниками цивілізації. Словник — скарбниця національної мови. Словники і довідники завжди допомагали людям розширювати свої знання, підвищувати мовну культуру.

Розділ мовознавства, об'єктом дослідження якого є вивчення принципів систематизації слів та фразеологічних зворотів, укладання їх у словники, називається лексикографією (від грецького *lexikos* - словесний, словниковий і *grafo* - пишу).

Словник - це зібрання слів та словосполучень, розташованих у певному порядку, з певними супутніми поясненнями залежно від його призначення. Словники бувають короткі (до 30 000 слів), середні (70 000 - 80 000 слів) та повні (понад 80 000 слів) [2, с. 179-180].

Однак, для того щоб одержати допомогу від словників, ще недостатньо знати, які словники є, необхідно вміти правильно ними користуватися.

Враховуючи підбір слів і характер їх пояснення, лексикографи поділяють всі словники на два основні типи: *мовознавчі (лінгвістичні)* й *енциклопедичні*.

У різних видавництвах країни видано низку мовознавчих словників та енциклопедичних довідників. Серед них орфографічні, тлумачні, фразеологічні, словотвірні, етимологічні, словники антонімів, синонімів, паронімів, іншомовних слів, крилатих слів і виразів, інші словники; дитяча енциклопедія, велика енциклопедія школяра і багато інших.

Взявши, наприклад, тлумачний словник, ми дізнаємося багато нового і цікавого для себе і отримуємо величезну насолоду від читання. Кожен словник має певне призначення, від якого залежить його структура. Якщо необхідно дізнатися значення слова, його вимову, написання, особливості вживання, перекласти це слово іншою мовою і т. ін. необхідно звертатися до мовознавчих словників. Вони бувають одномовними, коли слово в словнику пояснюється однією мовою, наприклад: тільки українською, тільки російською, тільки англійською і таке ін.; або перекладні, коли слово чи вираз однієї мови пояснюється за допомогою іншої. Якщо хочете дізнатися про різноманітні явища природи - такі, як затемнення, повінь, землетрус, виверження вулкана і т. ін., звертатись потрібно до енциклопедичних словників.

Енциклопедичні словники поділяються на загальні, універсальні та галузеві. Мовознавчі та енциклопедичні словники мають різну мету і завдання.

В енциклопедичних словниках пояснюється зміст, характер і сутність предметів та явищ. У них можна знайти лаконічні відомості про різні країни, народи, мови, визначні події, про видатних діячів, учених, письменників, митців. Вони містять довідковий матеріал з усіх галузей знань. В енциклопедичні словники, також, можуть бути включені ілюстрації (фотографії, малюнки, репродукції), картографічні матеріали, статистичні, хронологічні таблиці. Широко відомі, наприклад, такі енциклопедичні словники, як «Українська радянська енциклопедія» (в 12 томах, К., 1977-1985); «енциклопедія українознавства» (Львів, 1993-1994).

Розрізняють загальні і галузеві енциклопедії. Прикладом загальної енциклопедії є «Універсальний словник-енциклопедія «УСЕ» (К. «Ірина», 1999); Большая Советская Энциклопедия (В 30 томах) Гл. ред.: А.М. Прохоров. Изд. 3-е. - М., «Советская Энциклопедия», 1970-1978; Энциклопедический словарь Брокгауз и Ефрон (В 12 томах). Отв. ред. В.М. Кареев, М.Н. Хитров. - М.: Советская энциклопедия, 1991, Енциклопедія Сучасної України / Гол. ред. колегія І.М. Дзюба, А.І. Жуковський, О.М. Романов / К., 2001 та ін.

Галузевих енциклопедій дуже багато, випускають їх найрізноманітніші видавництва. Тому в процесі ознайомлення з ними треба виходити передусім із зацікавлень учнів. Видано серії прекрасних галузевих енциклопедій для юних техніків, астрономів, натуралістів, фізиків, математиків, філологів, художників. Вони дістали надзвичайно високу оцінку і критиків, і читачів. У цих книжках про складні явища фізики, живої природи, економіки, філології, мистецтва розповідається зрозуміло, дохідливо, використовуються яскраві порівняння, образи і при тому зберігається глибоко наукова достовірність, досконалість методичного апарату. В них підлітки можуть прочитати захоплюючі розповіді про вчених,

всесвітньо відомих винахідників, діячів культури. Поглибити знання про Т.Г. Шевченка, про його творчість, переклади творів, вшанування пам'яті та інше учням допоможе вкрай необхідний у шкільній практиці довідник — двотомний «Шевченківський словник» (К., 1977-1978). Цікаві для школярів «Словник античної міфології» (К., 1985), «Словник художників України» (К., 1973) та ін. Треба, щоб настільними книгами для учнів стали «Словник іншомовних слів» (К., 1985), «Політичний словник» (3-тє вид. К., 1982), «Філософський словник» (2-ге вид. К., 1986). Доцільно ознайомити школярів з «Юридичним словником» (К., 1983) та ін.

На відміну від енциклопедій, мовознавчі словники пояснюють значення слів, їх граматичні та інші особливості і містять усі класи слів, тобто всі частини мови. Мовознавчі словники мають кілька основних типів і багато різновидів, але об'єктом описування в них завжди є саме слово. Типи і види мовознавчих словників визначаються, в основному двома чинниками, складом слів, котрі опрацьовуються, і характером самого опису. Можуть розглядатися всі слова з погляду їх значення, синоніми, антоніми, пароніми, іншомовні слова, терміни різних галузей наук, прізвища, власні імена, власні географічні назви, діалектні слова, перифрази, фразеологізми, крилаті слова, слова того або іншого письменника, слова, вживаючи які мовець може зазнавати певних труднощів. Є словники, в яких зазначається здатність слова вступати у зв'язки з іншими словами, в яких характеризуються слова з погляду їх поділу на морфеми, їх творення та багато інших. Бувають різноманітні перекладні словники. Слово може описуватися в словнику в одному або кількох аспектах, скажімо, з погляду його походження (етимологічні) чи функціонування протягом певного історичного періоду (історичні), з погляду правильності написання, наголошення, вимови (орфографічні, орфоепічні), з погляду семантики, стилістичного використання і граматичних особливостей (тлумачні) та ін. [4].

Кожна епоха породжує власні засоби, які будуть допомагати обслуговувати розвиток суспільства. Так на зміну традиційним друкованим словникам прийшли електронні, коли комп'ютер став справжнім помічником навчально-виховного процесу.

Відповідні програмні засоби тією чи іншою мірою розроблені і використовують для більшості мов, котрі мають міжнародний статус - англійська, французька, іспанська, німецька та російська. Питання української мови і досі залишається відкритим. Основу таких програм становлять потужні комп'ютерні словники. Наведемо лише деякі приклади російськомовних словників. По-перше, це «Lingvo» та «Контекст». Основне призначення словників «Lingvo» - англо-російський та російсько-англійський переклад слів та стійких словосполучень. Система «Lingvo» дозволяє працювати з кількома словниками з різних галузей знань, таких як: бізнес, авіація, машинобудування, медицина, математика і т. ін., є також політехнічний словник.

«Контекстом» постачаються англо-російські та російсько-англійські словники загальноживованої лексики (15 000 та 35 000 слів), словники комп'ютерної техніки (12 000 слів) та комерційний (8 000 слів). Є словник російських синонімів (30 000 слів) та словник труднощів англійської мови (1000 слів). На жаль, вітчизняна україністика поки що не має жодної промислової словникової системи.

Отже першим кроком на шляху побудови україномовних інтелектуальних лінгвістичних систем є створення достатньо повного набору комп'ютерних україномовних словників [3, с. 5-7].

Усі електронні та он-лайнні словники формують так звані довідникові ресурси. Ця категорія включає в себе також он-лайн бібліотеки і різного роду енциклопедії та довідники.

Сайти он-лайн бібліотек пропонують електронні варіанти друкованих книжок. Більше 17 тис. книжок, написаних різними мовами, міститься на сайті Project Gutenberg (<http://www.gutenberg.org/>). Тут же організовано зручну пошукову систему, що дозволяє знаходити необхідну літературу за назвою, автором, мовою та часом надходження її на до бази даних сайту.

Значну допомогу в процесі навчання можуть надати он-лайн словники. Мережа Інтернет містить чимало сайтів словників, переважно одно- або двомовних. Іноді досить корисно під час читання в мережі Інтернет тримати відкритим вікно он-лайн словника, за допомогою якого

користувач може досить швидко з'ясувати значення невідомих слів. Проте, треба звертати увагу на те, що чимало словників призначені для тих, хто вивчає певну мову як іноземну, і тому зрозуміти пояснення в таких словниках часом дуже складно. Значна кількість посилання на сайти словників знаходиться за такими адресами: <http://www.yourdictionary.com/> та <http://www-math.uni-paderborn.de/dictionaries/Dictionaries.html>. Найбільші безкоштовні словники (і це дуже важливо знати студентам) в мережі Інтернет: The Merriam-Webster English dictionary (<http://www.m-w.com/>), Cambridge's free online dictionaries (<http://dictionary.cambridge.org/>). The Wordsmyth English Dictionary-Thesaurus (<http://www.wordsmyth.net/>). The Compact Oxford English Dictionary (<http://www.askoxford.com/>).

Зручними і корисними допоміжними засобами є також енциклопедії, розташовані в мережі Інтернет. Кілька років поспіль світове лідерство серед комп'ютерної продукції цього типу утримує корпорація Microsoft з енциклопедією Encarta. Інтернет-варіант енциклопедії знаходиться за адресою: <http://encarta.msn.com/>. Деякі інші енциклопедії, котрі можна знайти в мережі Інтернет: Wikipedia (<http://www.wikipedia.org/>), The Encyclopedia Britannica (<http://www.britannica.com/>). The Columbia Encyclopedia (<http://www.bartleby.com/65/>) та багато інших.

Останнім часом популярною в світовій педагогіці стає концепція компетентності, в основі якої ідея здатності застосування знань з найбільшою ефективністю. Вона включає широкий спектр соціальних, комунікативних умінь, заснованих на знаннях, досвіді, цінностях, котрі одержуються в процесі навчання [6, с. 59].

Система освіти тоді може вважатися ефективною, коли результатом її діяльності буде компетентна особистість, яка володіє не тільки знаннями, професіоналізмом, високими моральними якостями, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність.

Наступним напрямом роботи ми вбачаємо у здійсненні навчально-методичного аналізу електронних носіїв інформації, що пропонує всесвітня мережа Інтернет. та наданні методичних рекомендації щодо використання їх на заняттях з практики усного та писемного мовлення у вищих навчальних закладах.

Література:

1. Булаховській Л.А. Про типи словників // Українська мова в школі. – 1955. – №1-2.
2. Волох О.Т. Сучасна українська літературна мова. – К., 1986. – С.179-182.
3. Русановський В.М., Тараненко О.О., Широков В.А. Теоретико-лінгвістичні засади та інформаційно-комп'ютерне забезпечення україномовних лінгвістичних інтелектуальних систем // Мовознавство. – 1996. – №4-5.
4. Сербенська О.А. Словник – настільна книга вчителя та учня // Українська мова та література в школі. – 1987. – №6.
5. Сергеев В.Н. Словари – наши друзья и помощники. – М.: «Просвещение», 1984. –143 с.
6. Тараненко І. Компетентність — вимога сучасності // Світло. – 1996. –№1.
7. Ющук І.П. Українська мова. – К., 2004. –С.213.

The author of the article shows the historical development of the dictionaries from the first glosses to the electronic and on-line dictionaries. Also she denotes on necessity of forming professional searching skills.

The author points that the problem of the dictionaries' creation worried lexicographers all the time. In the article the author underlines on the development of the Ukrainian lexicography.

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Постановка проблеми. Соціально-культурні зміни, котрі відбуваються у світі та в нашій країні в напрямі демократизації, гуманізації суспільного розвитку, потребують теоретико-методологічного осмислення та якісного оновлення системи педагогічної освіти. В умовах оновлення суспільства згідно з Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття) виникає необхідність реалізації стратегічних цілей підготовки педагога національної школи, готового формувати духовний світ, багату ціннісну сферу підрастаючого покоління.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти в Україні, котра є стратегічним документом, що визначає основні напрями розвитку освіти, оновлення системи освіти та її змісту мають стати пріоритетами державної політики. Постійне оновлення змісту освіти і форм організації навчально-виховного процесу; особистісна орієнтація навчання, виховання на основі загальнолюдських та національних цінностей; впровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій; інтеграція вітчизняної освіти в європейський та світовий освітній простір. Розвиток цих пріоритетів повинен базуватися на інноваційних підходах до підготовки педагогічних кадрів.

Нині Україна проходить низку складних соціокультурних трансформацій, що торкаються всіх аспектів її життєдіяльності. Індустріальна парадигма культури і породжена нею техногенна цивілізація привели людство до глобальної екологічної катастрофи. Стає очевидним, що екологічна криза - симптом духовного неблагополуччя, насамперед, людини, а не лише свідомство хворобливого стану навколишнього середовища [6, с.5].

Ставлення до природи - своєрідна проекція тих ціннісних підходів, що виробляються людством у процесі культурного розвитку. Інтегративною суспільною силою в межах культурологічного пошуку шляхів гармонізації стосунків з природою може стати освіта. Пошук аксіологічних підходів до цієї проблеми - впровадження педагогічно доцільних освітніх інновацій у навчально-виховний процес ВНЗ та ЗНЗ.

Інновація в освіті - це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем; процес оновлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, що оптимізує досягнення її мети [1, с.6]. Аналіз досліджень, присвячених проблемам підготовки вчителя до реалізації завдань екологічного виховання, констатує домінування в ньому ґносеологічного підходу. Ми пропонуємо, не відкидаючи останнього, змістити координати в бік аксіологічної технологізації процесу підготовки вчителя у ВНЗ, вважаючи мистецтво невичерпним транслятором ціннісних ставлень людини до природи.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Проблема функціонального поля мистецтва досліджувалась активно і системно філософами-естетиками (Е. Кант, Г. Гегель, І. Гізель, А. Швейцер, В. Шеллінг, Ф. Шіллер та ін.). На думку сучасних філософів (Ю. Борев, І. Зязюн, Н. Крилов, М. Каган, В. Мазепа, В. Малахов, В. Михалев, О. Мигунов), художній досвід має моральну природу. Еколого-виховний потенціал мистецтва розкрито у працях педагогів (О. Дем'янчук, С. Жупанин, Г. Локарева, Н. Миропольська, В. Орлов, Л. Печко, О. Рудницька, Г. Тарасенко, Г. Шевченко, А. Щербо та ін.); психологів (Л. Виготський, Б. Мейлах, С. Рубінштейн, П. Якобсон та ін.). Сучасними екопсихологами С. Дерябо, В. Ясвіним та ін. досліджено характер сприймання природних об'єктів, доведена можливість їх впливу на особистість, коли вони сприймаються як свого роду суб'єкти, Г. Шейніс показано вплив розвитку стосунків підлітків з природою на їх моральне становлення.

Мета статті: обґрунтування інноваційного значення мистецького підходу до екологічного-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів та презентація результатів експериментального вивчення готовності майбутніх педагогів до використання мистецьких чинників екологічного виховання учнів.

Роль викладача у ВНЗ нині полягає в організації навчально-виховного процесу, де студент є активним суб'єктом власного професійного становлення. Прагнення педагогів до надійності, результативності навчально-виховного процесу привело до обґрунтування різноманітних технологій.

Мета технологізації навчально-виховного процесу - створення всебічно обґрунтованих проєктів, що в межах можливого гарантують одержання прогнозованого результату [3, с.180].

Еколого-педагогічні технології поділяються, зокрема, за характером змісту педагогічного процесу:

«Екологія і діалектика» (автор Л. Тарасов). Дана технологія будується на цільових установках *розвитку екологічного* (людина розвивається разом з природою і може або загинути разом із нею, або знайти шляхи спільної еволюції) і діалектичного мислення (орієнтація школи на діалектичне, розвивальне і ймовірне мислення). За цією технологією діти завершують загальноосвітній етап навчання в 9-ому класі, далі переходять на старшу сходинку – на профільне навчання (ліцей), який забезпечує серйозну професійну підготовку. Мета технології – забезпечити високий культурний рівень випускників[5, с. 119].

«Діалог культур» (автори В. Біблер, С. Курганов). Названа технологія будується на цільових установках формування діалогічної свідомості і мислення, оновлення предметного змісту, яке будується на різних культурах, які неможливо звести воедино, на різних формах діяльності. В основу технології покладена ідея М. Бахтіна «про культуру як діалог», ідея «внутрішньої мови» Л. Виготського і положення «філософської логіки культури» В. Біблера. Діалог як двобічний інформаційний смисловий зв'язок є найважливішою складовою частиною процесу навчання. Виділяється внутріособистісний діалог (протиріччя свідомості та емоцій), діалог як мовне спілкування людей (комунікативна частина технології) і діалог культурних істин, на яких і будується технологія діалогу культур [5, с.123].

«Дивосвіт» - технологія естетико-екологічного виховання (автор Г. Тарасенко). Дана технологія, ґрунтуючись на синтезі естетико-екологічної культури, виступає інтегративним показником творчої спрямованості поведінки і діяльності дитини по відношенню до природи. Технологія передбачає два шляхи розвитку естетико-екологічної культури. Один із них - організація безпосереднього емоційно-чуттєвого контакту дітей з природою (уроки милування). Інший шлях - розвиток художньо-образного мислення учнів на матеріалі відтворення природи у мистецтві, уроки художнього пізнання. Технологія має на меті не тільки передачу готових знань про природу, але й своєчасний вплив на вироблення ціннісних орієнтацій в учнів [7, с. 6].

Таким чином, сучасна система освіти має враховувати аксіологічний потенціал мистецтва, який пропонує цікаві, майже невикористані досі підходи до формування екологічно свідомої, духовно розвинутої особистості. Перед учителем початкових класів постає завдання глибокого осмислення аксіологічного потенціалу мистецтва і його використання в еколого-виховному процесі.

З метою вивчення рівнів професійної готовності майбутніх педагогів до використання мистецьких чинників екологічного виховання учнів нами було проведене дослідження на факультеті підготовки вчителів початкових класів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, яке охопило близько 150 студентів. Рівні означеної якості ми діагностували за такими критеріями: 1) мотиви ставлення до мистецтва; 2) адекватність розпредмечення художніх образів природи; 3) врахування зв'язків художнього та екологічного виховання в методичних проєктах.

З метою визначення глибини усвідомлення студентами ціннісного потенціалу мистецтва, їм було запропоновано опитувальник. На запитання «Що є найбільш цінним у мистецтві?» студенти відповіли так: «краса» - близько 34%; «праця, талант митців» - 17%; «вплив» - 11%; «пам'ять для поколінь» - 9%; «унікальність» - 7%; також наявні наступні відповіді: «визнання», «зміст», «справжність», «вічність» та ін. Відповідь «духовне збагачення» зустрічається лише двічі (наприклад, «Мистецтво збагачує духовно, робить людину вихованою, сприяє формуванню у неї позитивного ставлення до життя, інших людей та до себе»).

На запитання: «Чи любите Ви мистецтво? За що?» студенти відповіли переважно ствердно. Так, 91% респондентів зазначають, що люблять мистецтво, близько 9% - «не

дуже». Пояснюючи власні коливання, студенти апелюють до свого невміння чи небажання здійснювати художньо-творчу діяльність («я не люблю малювати, співати», «не вмію складати вірші» тощо).

Виокремлені **мотиви позитивного ставлення до мистецтва** проранжовано за частотою зазначення і представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Місце	Мотиви ставлення до мистецтва	%
I.	Гедоністичний («Приємні відчуття», «відволікання», «позитивні емоції», «релаксація»)	47
II.	Естетичний («Красиві творіння», «досконалість»)	29
III.	Культурологічний («Прилучення до культури»)	12
IV.	Розвивальний («Розвиток особистості»)	7
V.	Виховний («Вплив на духовну сферу»)	5

Одержані відповіді змушують констатувати домінування у свідомості студентів гедоністичної оцінки функцій мистецтва. Тобто майбутні вчителі найчастіше звертаються до мистецтва заради розвантаження, з метою відволікання від повсякденних турбот. Те, що відповідь «краса» фігурує у значній кількості студентів, свідчить, на нашу думку, про панування у суспільстві стереотипів: «мистецтво - значить гарно, і більш нічого». На жаль, майбутні вчителі згадують про виховну, ціннісну функцію мистецтва в останню чергу. Проте не можна вважати отримані результати певним чином негативними, адже студенти не забувають про «прилучення до культури», «розвиток особистості» як важливі функції мистецтва.

Для з'ясування того, наскільки глибоко майбутні вчителі розуміють проблему екологічного виховання, їм було запропоновано зобразити у символах-логотипах своє відчуття наступних понять: «природа в небезпеці», «краса природи», «екологічне виховання».

Аналіз даних логотипів засвідчує належне усвідомлення майбутніми вчителями початкових класів антропогенного фактору руйнування природи. Це згубний вплив господарської діяльності, а саме забруднення шкідливими викидами в атмосферу, пожежі, недбалість, засмічення, навмисне знищення природи з метою отримання утилітарної вигоди тощо. Це свідчить про традиційний погляд на причину виникнення екологічних негараздів: помічається суто зовнішній, видимий бік означеної проблеми. Лише 11% респондентів роблять спробу глибокого, творчого підходу до бачення екологічної кризи (рис. 1).

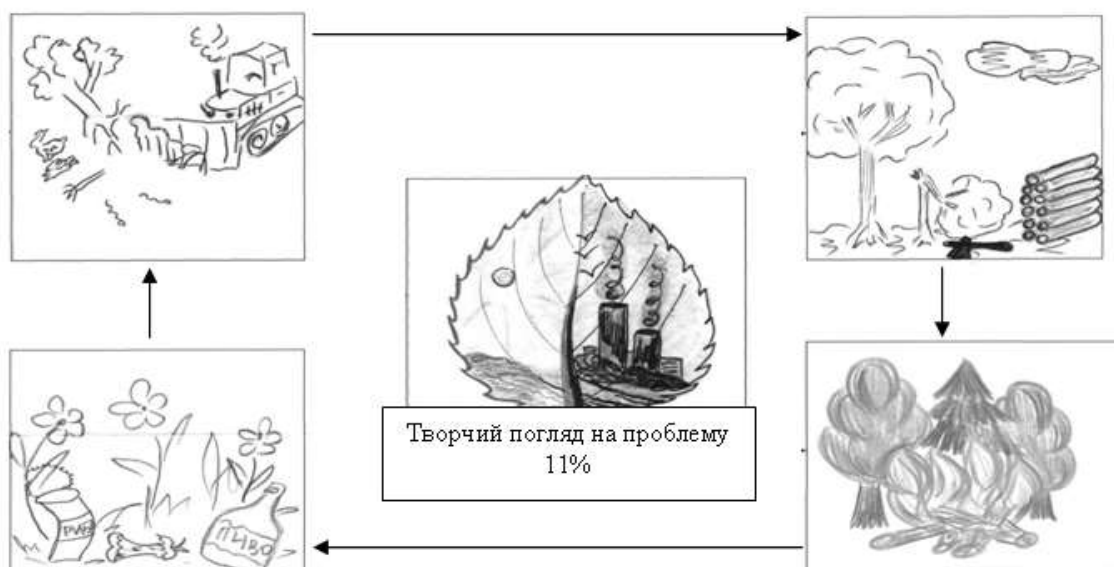


Рис. 1. Природа в небезпеці: зразки логотипів, створених студентами ФПВПК

Змістове наповнення логотипів даної групи наступне: студенти вважають красивим щось екзотичне (море, пальма, сонце), романтичне (захід сонця), традиційно найбільш виразне (квіти) тощо. Красивими вважають природні об'єкти, які мають статус відкинутих (жаби), лише 9 % респондентів (рис. 2).

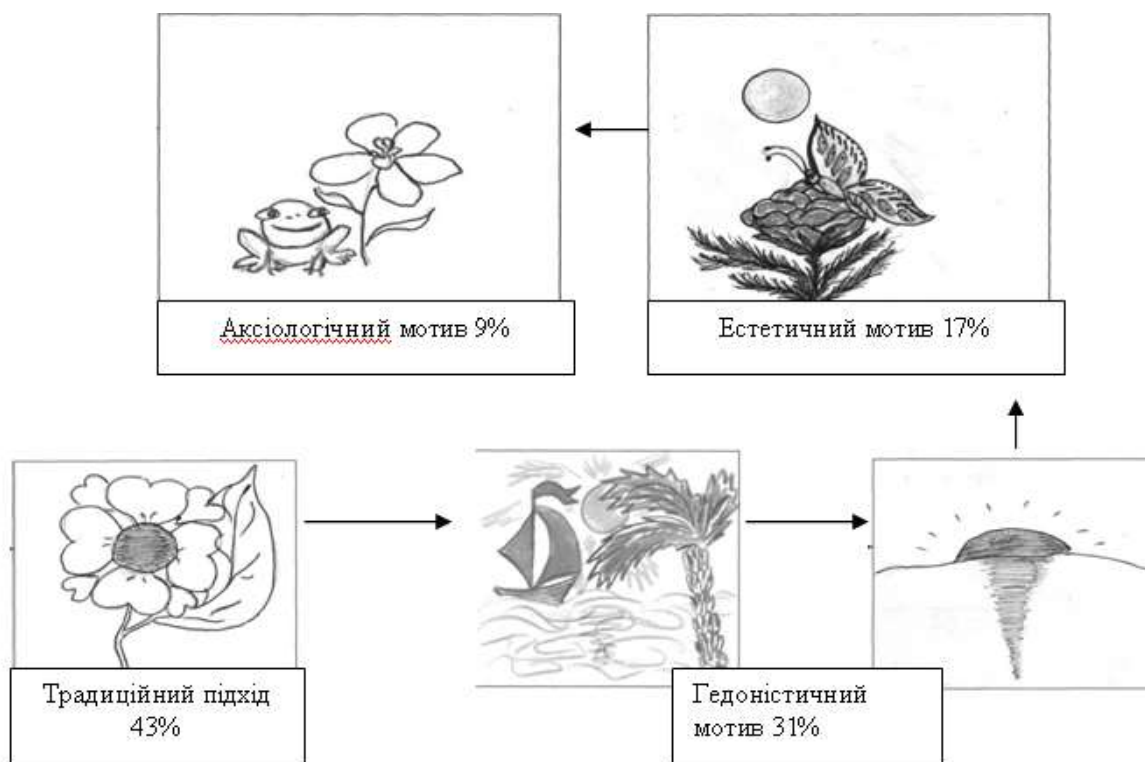


Рис. 2. Краса природи: зразки логотипів, створених студентами ФПВПК

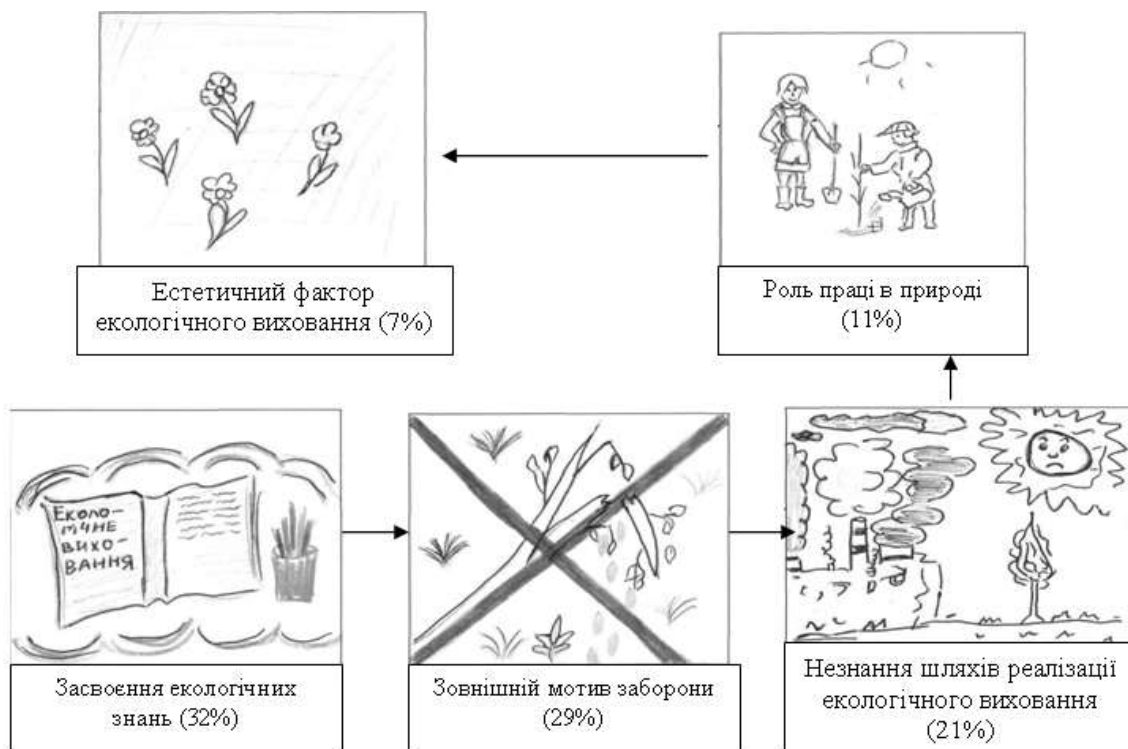


Рис. 3. Екологічне виховання: зразки логотипів, створених студентами ФПВПК

Логотипи останньої групи констатують домінування у свідомості майбутніх учителів початкових класів традиційних засобів екологічного виховання учнів (засвоєння знань, умінь

та навичок поводження в природі, зовнішній мотив заборони, праця в природі тощо). Зовсім незначна кількість (7%) респондентів вбачають можливість використання краси як засобу екологічного виховання. Незнання шляхів здійснення еколого-виховного впливу засвідчили 21% студентів (рис. 3).

З метою визначення рівня образності сприйняття природи студентам було запропоноване наступне завдання: «Довго не задумуючись, напишіть, будь-ласка, 10 слів: «природа - це...». Дане завдання є модифікацією психологічного тесту «Хто я». Обробка відповідей здійснювалась шляхом нарахування балів. Відповідь студента, яка розміщена на першому місці - 10 балів, на другому - 9; на останньому - 1 бал. (В основу покладено закономірність першочергового зазначення респондентом тих позицій, які найбільш значимі).

Виявлені рівні образності сприйняття майбутніми вчителями природи ми поділили умовно на три групи.

Так, до *першої групи (63%)* віднесені роботи, в яких відсутня спроба образного аналізу природи. Природа сприймається на предметному рівні. Розкриваючи своє розуміння природи, опитані вказують конкретні об'єкти природи: небесні світила («сонце», «зорі», «місяць»); рослини («дерева», «квіти», «трава», «ліс» та ін.); тварини («звірі», «комахи» тощо); природні явища («дощ», «сніг»); нежива природа («земля», «каміння», «корисні копалини», «гори» тощо). Варто зауважити, що «людина» в цей перелік не включена.

До *другої групи (24%)* відійшли роботи, в яких, поряд із вищезгаданими об'єктами природи згадується її краса: «все прекрасне»; «вбрання планети» тощо; поодинокі відповіді, як от: «Всесвіт», «планети», «пустелі»; емоційно забарвлені: «хмаринка»; абстрактні поняття: «багатство» та ін. «Людина» починає асоціюватись із природою.

Роботи *третьої групи (13%)* виконані креативно, їхні автори наділені високим рівнем образності сприйняття природи. Наведемо приклади: «Природа - це: осінній ліс, шелест опалого листя, шум струмка, спів пташок, лісне повітря, музика водопадів, надзвичайна блакить, сонячні промені неба, блиск снігів, зимові сніжинки». «Душа світу, співіснування, взаємодопомога, довіра, відповідальність, **мистецтво**, спосіб навчання» - прояв філософсько-естетичного сприйняття природи. «Природні явища, люди навколо мене, архітектурні творіння, сама я, літаки в небі, діти в школі та вдома, мама і дитина, тварина і тваринка, глибоке гарне море, ніжне чисте небо» - природа розуміється як універсум, наявна художність її сприймання.

З метою визначення того, наскільки майбутні вчителі початкових класів усвідомлюють зв'язок художнього та екологічного виховання, їм було запропоновано відповісти на запитання: «Який твір мистецтва, на Ваш погляд, може найсильніше розбурхати почуття дитини до природи? Чи готові Ви його використовувати у роботі з дітьми?» Варто констатувати, що переважна більшість респондентів (68%) розуміють цей взаємозв'язок формально, неглибоко, на декларативному рівні. Так, називаючи твори, які можуть найсильніше розбурхати почуття дитини до природи, проявляють некомпетентність, поверховість: «пейзажі», «вдало підібрана картина, або сильний літературний твір», «документальний фільм», «картини», «зображення дітьми природи». В даних варіантах немає конкретності, глибини, використовуються загальні поняття. Присутні поодинокі відповіді (21%), де простежується розуміння взаємозв'язку художнього та екологічного виховання: «музичний твір із кінофільму «Привіт, Маріконе» (асоціюється з народженням природи)»; «Пори року» П. Чайковського. В 11% випадків наявна спроба методичного аналізу проблеми: «Лише мудре поєднання різних творів мистецтва викличе відчуття природи і себе у природі зокрема».

Незважаючи на досить невтішну ситуацію (формалізм, поверховість розуміння взаємозв'язку художнього та екологічного виховання), 97% опитаних вважають себе готовими до використання творів мистецтва в еколого-виховній роботі з молодшими школярами. Причину такого дисонансу ми вбачаємо в неадекватній професійній самооцінці студентів, бажанні «zareкомендувати себе», неусвідомленні перспектив використання мистецтва в екологічному вихованні.

Таким чином, майбутні вчителі початкових класів розуміють проблему використання мистецтва в екологічному вихованні поки що недостатньо, хоча наявні спроби методичного аналізу даної проблеми.

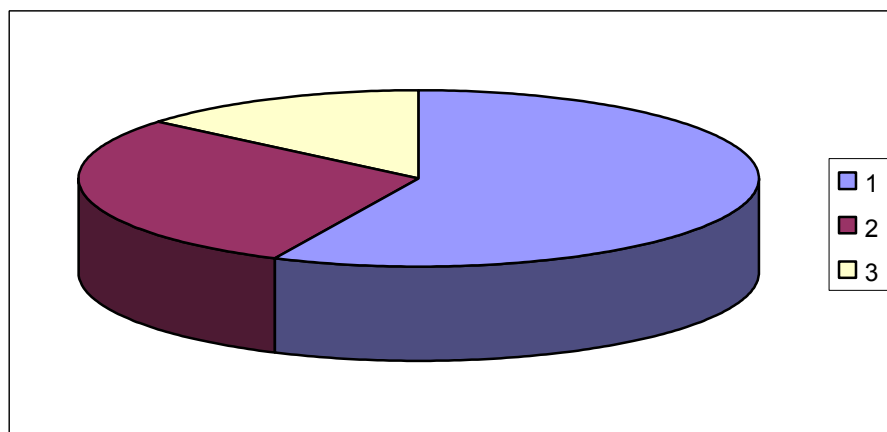
В результаті обробки одержаних даних на основі зазначених вище критеріїв було виділено три рівні готовності вчителів до оперування мистецькими чинниками екологічного виховання: традиційно-репродуктивний, частково-продуктивний та креативний.

Для *традиційно-репродуктивного рівня (57%)* готовності характерні: повна індиферентність до еколого-виховного потенціалу мистецтва; поверхова оцінка мистецтва на рівні розуміння лише його розважально-гедоністичної функції; відсутність художніх асоціацій на об'єкти і явища природи; абсолютне неврахування зв'язків екологічного і художнього виховання під час моделювання виховного впливу на ціннісне ставлення учнів до природи.

Для *частково-продуктивного рівня (29%)* готовності характерні: визнання естетичної та культурологічної функцій мистецтва; осягнення природи через її красу, спрямованість на природу за типом «Я в природі», часткове врахування зв'язків художнього й екологічного виховання під час моделювання виховного впливу на ціннісне ставлення учнів до природи.

Для *креативного рівня (14%)* готовності до оперування естетичними факторами екологічного виховання характерні: спрямованість на природу за типом «Природа в мені», наявність художніх асоціацій об'єктів і явищ природи та прагнення користуватись їх комбінаціями; врахування зв'язків екологічного і художнього виховання в процесі моделювання виховного впливу на ціннісне ставлення учнів до природи; визнання виховної, ціннісно-орієнтаційної функцій мистецтва.

Рівні професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до використання мистецьких факторів екологічного виховання учнів



1 - традиційно-репродуктивний рівень (57%)

2 - частково-продуктивний рівень (29%)

3 - креативний рівень (14%)

Висновки. Традиційна гносеологічна спрямованість екологічної підготовки педагога, не відповідаючи потребам сьогодення, вимагає розробки нових освітніх технологій впливу на ціннісну свідомість майбутнього вчителя. Могутнім аксіологічним механізмом, який зумовлює реалізацію морально-естетичних засад екологічної діяльності, стає мистецтво, оскільки виступає транслятором загальнокультурних норм ставлення до природи. Таким чином, виникає необхідність використання мистецтва як інноваційного фактору еколого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів з орієнтацією на духовні цінності у взаємодії з природою, що зумовить формування художньо-екологічної культури педагога, яка стане гарантом реалізації культурологічних функцій освіти у розв'язанні екологічних проблем.

До перспектив подальших розвідок варто віднести наукову розробку теоретичних та методичних аспектів художньо-екологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті педагогічної корекції ціннісних ставлень до природи засобами мистецтва, формування екологічної свідомості майбутніх учителів засобами художньо-творчої діяльності, використання аксіологічного потенціалу творів мистецтва у навчально-

виховному процесі ВНЗ, створення методично-художнього забезпечення духовно-екологічного розвитку майбутніх учителів.

Література:

1. Інноваційні технології навчання української мови і літератури / Укладач Когут О.І. –Тернопіль: Астон, 2005. –204 с.
2. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало. –Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
3. Орлов В. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За заг. ред. Зязюна І.А. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
4. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. –Тернопіль: Навчальна книга –Богдан, 2005. – 360 с.
5. Селевко Г. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Тарасенко Г. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: Монографія. – Черкаси: Вертикаль, 2006. – 308 с.
7. Тарасенко Г. Дивосвіт: уроки естетико-екологічної культури на матеріалах українознавства. – К.: МПП Центр Київ, 1995. – 204 с.

In this article the innovatory significance of art's method to the ecological and pedagogical training of the primary school is grounded and there the results of investigation about the levels of professional future teacher's readiness about the usage the systematic factors in the pupils' ecological education are represented.

УДК 37.013.3

*О.В. Левчук
м. Вінниця, Україна*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ У АГРАРНИХ ВНЗ

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень. Осмислення реалій сучасного стану підготовки фахівців для АПК та створення ефективної моделі її впровадження наводить нас на думку, що ця проблема є нині актуальною та незавершеною. Чисельна кількість підходів до її реалізації, є свідченням складності та вагомості даної проблеми. Безсумнівно, однією із провідних тенденцій сучасного освітнього процесу у всьому світі є прагнення до інтеграції. Саме тому інтеграція, як загальнонаукове явище одержала визнання науковців та практиків і у професійній освіті (П.Р. Атутов, В.С. Безрукова, М.М. Берулава, А. Блум, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, О.Я. Данилюк, І.М. Козловська, Я.М. Собко, Ю.С. Тюнніков, А.Д. Федотова, М.К. Чапаєв). Нині незаперечною є теза, що впровадження інтегративних ідей в навчальний процес є одним із найважливіших резервів підвищення ефективності підготовки фахівців.

Проте, мало вивченим залишається питання інтеграції природничо-математичної та спеціальної підготовки економістів у аграрних ВНЗ.

У процесі підготовки фахівців відбувається інтеграція гуманітарної, природничої, математичної і економічної складових змісту вищої аграрної освіти, реалізуючи у такий спосіб концептуальний рівень інтеграції.

Інтеграційний підхід до засвоєння спеціальних дисциплін реалізовує принцип зв'язку теорії з практикою, актуалізуючи знання в професійній діяльності. Крім того, він значно підвищує рівень мотивації при вивченні допоміжних дисциплін, що є інструментарієм в процесі вирішення виробничих задач. Економічні знання дають можливість студентам більш усвідомлено сприймати матеріал дисциплін професійної підготовки, розуміти принципи практичного застосування законів економіки, з конкретними проявами яких вони зустрічаються в повсякденному житті та професійній діяльності.

Мета роботи. Обґрунтування педагогічних умов природничо-математичної та спеціальної підготовки економістів у аграрних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Методологічну базу дослідження склали ідеї: теорія оптимізації навчального процесу (С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, М.М. Скаткін); системно-структурного аналізу явищ (В.Т. Афанасьєв, А.Н. Аверьянова, А.М. Міклін і ін.); теорії цілісного педагогічного процесу (Ю.К. Бабанський, Б.С. Гершунський, В.С. Ільїн, В.В. Краевський); теорії пізнавальної діяльності (О.М. Леонтьєв, І.Я. Лернер, Т.І. Щукіна); теорії цілісності особистості і її розвитку (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн); методам проблемно-розвиваючого навчання (Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов) та ін.

Оскільки розвиток будь – яких концептуальних досліджень немислимий без глибокої розробки поняттєвого апарату, насамперед, зробимо аналіз ключових слів.

Наше дослідження спрямоване на виявлення педагогічних умов за яких процес інтеграції буде ефективним. Тому зупинимось на трактуваннях понять «педагогічні умови», «ефективність», «інтеграція природничо-математичної підготовки». Хоча і термін «педагогічні умови» прямо чи опосередковано присутній у більшості наукових досліджень, його трактування в широкому змісті практично не зустрічається. Словник російської мови С.І.Ожегова трактує термін «умова», як «обставина, від якої що-небудь залежить» [1, с.837]. У методології – «чинник, який визначає (умова необхідна) чи робить можливим (умова достатня) виникнення певного стану речей (випадки, явища, стосунки, характеристики і т.п.), а також фактор, який збільшує його ймовірність» [2]. Суть поняття «педагогічні умови» розглядається в працях багатьох учених (Ю.К. Бабанський, В.Я. Загвязінський, І.Я. Лернер, В.Г. Максимова, Ю.П. Сокольников і ін).

Термін «ефективність» [3] ми розуміємо, як здатність отримати максимальний результат з найменшими затратами. У нашому дослідженні результат – це вирішення протиріч, виявлених теоретично та підтверджених емпірично. Критерієм «ефективності» є показник, що визначає ступінь вирішення протиріч, виявлених в процесі наукового дослідження. Показниками ефективності інтеграції природничо-математичних та спеціальних дисциплін для економістів – аграріїв є: якість інтеграційно – педагогічної діяльності, рівень загальної підготовки випускників, рівень готовності до інтеграційної діяльності (рівень підготовки в залежності від рівнів інтеграції), ступінь використання змісту природничо-математичних дисциплін на заняттях зі спеціальних дисциплін студентами та викладачами, рівень сформованості та характер мотивів до вивчення природничо-математичних дисциплін. Визначення зазначених показників ми здійснили в експериментальній частині дослідження.

Інтеграція природничо–математичної і спеціальної підготовки економіста-аграрія – це процес підготовки і готовність до виконання професійних завдань, що вимагають комплексного застосування знань, методів, апарату з природничо-математичних і спеціальних дисциплін. Обґрунтування даного положення здійснено нами в іншій роботі [4].

Таким чином, вивчивши та проаналізувавши ключові поняття, ми розуміємо ***педагогічні умови інтеграції природничо-математичних та спеціальних дисциплін***, як сукупність взаємозв'язаних обставин педагогічного процесу, що необхідні для створення цілісної підготовки фахівців, виконання яких забезпечить вирішення виявлених протиріч з найменшими затратами.

Дослідивши методичну модель підготовки фахівців та практику її реалізації, ми дійшли висновку, що здійснення інтеграції природничо-математичної підготовки економістів в аграрному ВНЗ буде ефективним за таких педагогічних умов:

1. Орієнтація на формування системи природничо-математичних, економічних та спеціальних знань аграрного профілю, яка реалізується на основі інтегративного підходу.
2. Орієнтація на синергетичну парадигму освіти, яка тісно пов'язана з процесами інтеграції та систематизації змісту освіти, її відкритості.
3. Використання проблемного підходу до структурування змісту навчального матеріалу на основі ідей міждисциплінарної інтеграції.
4. Забезпечення мотивації вивчення природничо-математичних та спеціальних дисциплін у професійній підготовці економістів для АПК.
5. Реалізація модульної організації навчання з використанням нових інформаційних технологій на основі інтегративного підходу.

6. Реалізація метапідходу та конструювання навчальних інтегрованих метапредметів на основі природничо-математичної та спеціальної підготовки економістів-аграріїв.

7. Реалізація особистісного розвитку студентів у процесі інтеграції природничо-математичної та спеціальної підготовки.

Розглянемо кожну з педагогічних умов детальніше. Реалізація системного підходу до інтеграції природничо-математичної та спеціальної підготовки економістів у аграрних ВНЗ передбачає основні кроки:

- аналіз нормативних документів;
- вивчення напрямів господарсько-економічної діяльності сільськогосподарських підприємств щодо цілей підготовки фахівців;
- аналіз елементів змісту освіти, а саме дисциплін, що беруть участь в інтеграції;
- установлення зв'язків між елементами цих дисциплін, визначення їхнього характеру;
- визначення форм, методів, засобів їхньої демонстрації;
- вироблення технології інтеграції підготовки;
- розкриття залежності встановленої системи від зовнішніх умов;
- оцінка якості підготовки, що носить інтегрований характер.

Отже, системність засвоєння множини фактів, понять та суджень у процесі вивчення студентами природничо-математичних дисциплін має відбуватися відповідно до логічного зв'язку та раціональної наступності щодо знань зі спеціальних дисциплін, відображаючи логіку професійної підготовки. Інтегрування знань з природничо-математичних та спеціальних дисциплін має стати надійною базою для формування цілісної системи професійно-значущих якостей майбутнього фахівця.

Синергетичний підхід дає можливість розглядати будь-який процес що самоорганізовується, в переході від хаосу до порядку завдяки внутрішнім чинникам самоорганізації і самоврядування. Синергетика науково доводить, що в складних системах будь-якої природи і будь-якого рівня впорядкованості, що знаходиться в нерівноважному стані, слабкі управляючі сигнали на «вході» можуть мимовільно посилюватися на «виході», приводячи до докорінних змін в організації системи [5].

Є.Н. Князева та С.П. Курдюмов стверджують, що через синергетику виявляється можливим з'єднання двох взаємодоповнюючих способів пізнання світу, усвідомлення через образ і через число. Синергетика дозволяє зблизити наочно-образне, інтуїтивне сприйняття світу і логіко-вербальне. Нові можливості синтезу можна виразити трохи інакше. Візуалізація синергетичних знань на комп'ютерах може служити як міст між гуманітарними і природними науками, а водночас між традиційними образами культури і новітніми досягненнями науки, між красою творів мистецтва і суворістю наукових результатів. Відносно прості математичні моделі, візуалізовані на екрані комп'ютерів за допомогою графіків, несуть в собі глибоко змістовні ідеї. Так «вирішується одна з найважливіших задач освіти – налагодження міцного зворотного зв'язку між учнем і учителем, розвиток діалогу між репрезентантом нових знань і сприймаючим їх суб'єктом, а також розширення можливостей вибору матеріалу, що вивчається, вільний рух в навчальному проблемному полі пошуку. Відкривається можливість вирішення задачі передати не «знання що», а «знання як» («know how»), тобто включити в учня внутрішні механізми переробки і продукування нових знань згідно із засвоєними загальними методами, моделями і схемами, запалити внутрішній вогонь творчості в його душі. [6, с.34].

В.Г. Буданов та О.П. Мелехова пропонують свою концепцію природничонаукової освіти гуманітаріїв: «ефективність викладання природознавства гуманітаріям досягається за рахунок комплексного історико-філософського, культурологічного підходу, органічно пов'язаного з новою еволюційно-синергетичною парадигмою природознавства, інтегруючої міждисциплінарні зв'язки і принципи до універсальних законів науки і культури. Використання методики, інтегруючої закони природознавства, філософії і синергетики, дозволяє уникнути еkleктики при об'єднанні в одному курсі розділів фізики, хімії, біології, економіки, універсального еволюціонізму, а облік культурно-історичного аспекту епохи і

особового початку в драмі наукових ідей дозволяє відтворити гуманітарну компоненту природознавства» [7].

На думку В.Г. Буданова [8], синергетика спирається на сучасні математичні методи і може бути названа «еволюційним природознавством» в широкому значенні. Наприклад, виникає можливість універсальним чином описувати явища самоорганізації, проясняється значення відкритості систем, роль випадковості і конструктивна роль хаосу, природа катастрофічних революційних змін в системі, механізми альтернативного - історичного її розвитку і т.д. Всі ці поняття, донедавна були виключно в арсеналі гуманітарного образу мислення, а тепер набувають іншого, більш глибокого сенсу: стало можливо говорити про виникнення деякої єдиної метамови природодослідника і гуманітарія. І це природно, хоч одна з культур представляє переважно раціональний спосіб збагнення світу, інша - додатковий, інтуїтивний, асоціативно-образний.

У зв'язку з цим важливою задачею є створення нових курсів викладання природознавства, що не є механічним поєднанням традиційних курсів фізики, хімії, біології і екології, проте є продуктом міждисциплінарного синтезу на основі комплексного історико-філософського, культурологічного і еволюційно-синергетичного підходів до сучасного природознавства.

На основі інтегративно-синергетичного підходу до проектування загальнопрофесійної підготовки Ю.М. Сьомінін сформульована концепція, що полягає у виділенні, системній структуризації і подальшій інтеграції змісту сукупності споріднених навчальних дисциплін в технічному вузі [9].

Будуючи модель інтегрованої системи професійної аграрної освіти, О.В. Янзіна зауважує, що "ми опираємося на новий інноваційний погляд на систему освіти, використовуючи поняття синергетики, вводимо зазначене поняття в освітній процес і на основі цього розглядаємо систему освіти як відкриту інтегровану [10, с.55].

А.Н. Нюдюрмагомедов в своєму дослідженні, серед інших, також використовує синергетичний підхід, зауваживши: «Синергетичний підхід дозволив досліджувати механізми інтеграційних процесів в нестійких станах педагогічних систем і людини в них на основі принципів його невирішеності, незавершеності і флуктуативності ідей і змістів» [11, с.9].

Інтегративно-синергетичний підхід до проектування загальнопрофесійної підготовки здійснила М.А. Чувиріна. Нею сформульована концепція, що полягає у виділенні, системному структуруванні і наступній інтеграції змісту сукупності споріднених навчальних дисциплін [12].

У синергетиці розглядаються головним чином відкриті системи. Суттєва особливість їх полягає у тому, що ними можна управляти, змінюючи зовнішні чинники. Коли ці суттєві чинники підтримувати сталими, можна враховувати їх у рівняннях, покладаючи сталими відповідні параметри [13, с.42]. Наприклад, швидкість росту знань студентів регулюється зовні на основі впливу відповідних чинників (зміст, форми, методи навчання тощо). Еволюція синергетичних систем обумовлюється причинами, що не можна передбачити з абсолютною точністю. Їх можна частково визначити шляхом врахування флуктуацій (випадкових відхилень значення певних величин від їхніх середніх значень). У дидактичних системах флуктуації є особливо важливими, оскільки саме вони відображають різноманітні суб'єктивні чинники, котрі «заважають» формуванню чітких дидактичних теорій та принципів: індивідуальні особливості учнів, конкретні умови навчання, соціальні умови тощо.

На цій основі виділяють три суттєві ознаки синергетичних процесів: корелятивність, самоорганізацію, осциляцію протилежностей (хаос – порядок, інтеграція – диференціація тощо) [14].

Отже, поєднання ідей інтеграції та синергетики дає можливість розглянути питання інтеграції природничо-математичної та спеціальної підготовки на якісно новому рівні. Найважливішим, на наш погляд, в умовах, що ми розглядаємо, є підхід до підготовки майбутнього фахівця як відкритої системи.

Проблемність у навчанні є необхідним засобом розвитку продуктивного логічного мислення, який може забезпечити підвищення якості підготовки економістів для галузей сільського господарства.

Для забезпечення професійної мотивації учіння найчастіше пропонується проблемне

навчання. Проблемним навчанням у вищих аграрних навчальних закладах освіти займалась Л.А. Аврамчук [15] та в агротехнічному коледжі – І.М. Угринюк [16].

Отже, інтеграція природничо-математичних та спеціальних дисциплін у підготовці економістів в аграрних ВНЗ завдяки проблемному способу навчання, надає нових рис навчально-освітньому процесу, що є значним чинником у формуванні професійної мотивації, результатом якої є знання, що відповідають всім нормативним вимогам до сучасного фахівця.

Однією з умов оновлення навчального процесу є розуміння значущості професійної мотивації учіння як передумови формування пізнавальних потреб студентів. „Мотивація діяльності навчання додає підготовці студентів особистісної спрямованості, що грає важливу роль в умовах нової особистісно – орієнтованої парадигми освіти” – зазначає О.І. Коломок [17, с.332].

Отже, мотивація вивчення природничо-математичних дисциплін сприяє мисленнєвій активності студентів і робить можливим формування елементів професійного мислення майбутнього економіста-аграрника на основі спільної логіки природничо-математичних, економічних та аграрних наук.

Використання варіативного компоненту інтегрованих навчальних програм передбачає модульний принцип, за яким до кожної теми програми додається професійно - прикладний або проблемний модуль.

Економіст-аграрій працюватиме через декілька років вже в нових економічних умовах, які ми можемо тільки передбачати: поява нових спеціальностей, нових умов господарювання, зміна законодавства, нормативних положень, поява нових підходів, механізмів, сортів в аграрному секторі економіки та ін. Оскільки нові умови нам невідомі то і закласти їхній зміст в дисципліні ми не можемо.

На нашу думку вирішенням даної проблеми є програмування змісту освіти на метарівні, тобто на рівні, який пов'язує незмінні фундаментальні знання з прогнозованою специфікою майбутньої професійної діяльності та дає змогу майбутньому фахівцеві діяти суб'єктивно, тобто на основі особистого мотиву.

Переорієнтація цінностей у системі освіти вимагає реалізації ідей особистісно орієнтованого навчання на базі інтегративних підходів до знань з природничо-математичних та спеціальних дисциплін у контексті забезпечення належного рівня мотивації майбутніх економістів аграрників.

Інтеграція «створює умови для формування творчої особистості, вимагає від майбутніх робітників різнобічних знань» – стверджує А.П. Беляєва [18, с.22]. У роботі Р.Ш. Хуснутдінова виділені такі принципи особистісно орієнтованого навчання як самоцінності студента; його визначення як активного суб'єкта пізнання; соціалізації; опори на індивідуальний досвід студента і його потреби в саморозвитку, самоосвіті і самоорганізації» [19]. Реалізація цих принципів дозволяє створити спеціальні умови взаємодії між викладачем і студентом, стимулювати творчість, врахувати індивідуальні психофізіологічні особливості студентів; забезпечити розвиток їхніх комунікативних здібностей; сформувати ключові характеристики професійної підготовки; забезпечити умови професійного розвитку студентів.

Виділяючи переваги процесу навчання на інтегративній основі, С.І.Корнєєв, насамперед, вказує на їхнє значення для студентів: розвиток симультанного та діалектичного мислення, досягається цілісне сприйняття світу, а саме: «інтегративний зміст є більш інформаційно ємнішим та спрямований, у першу чергу, на формування здатності мислити системно, категоріями, підвищує рівень їхньої особистісної і професійної мотивації; володіє значними можливостями для формулювання альтернативного мислення, сприяє реалізації цілісного підходу в навчанні; інтегративні поняття дозволяють виробити високий тип орієнтації» [20, с.94].

Отже, підвищення результативності професійної освіти економістів досягається диференціацією за індивідуальними особливостями під час вивчення спеціальних дисциплін та урахуванням рівня базової підготовки студентів-економістів з природничо-математичних дисциплін у аграрних ВНЗ.

Висновок. Особливості інтегративної підготовки економістів в аграрному ВНЗ, обумовлені специфікою об'єктів та методів вирішення економічних проблем в аграрному

секторі. Зазначені педагогічні умови є ефективним засобом усунення існуючих протиріч у системі підготовки економістів - аграріїв, зокрема їх дотримання є необхідною умовою підготовки, котра відповідає сучасним потребам практики.

Подальше дослідження зазначеної проблеми ми бачимо в побудові моделі інтеграції природничо-математичної та спеціальної підготовки та розробці методики її впровадження.

Література:

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю.Шведова. – М.: Русский язык, 1990. – 916с.
2. Усе Універсальний словник – енциклопедія / Гол. ред. ради чл. – кор. НАНУ М.Попович. – Київ, «Ірина», 1999. – VII. – 1555с., іл.
3. Левчук О.В. Інтеграція як необхідна умова сучасної підготовки майбутнього фахівця агропромислового комплексу / Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. –Вип. 18. – Серія: Педагогіка і психологія./ За заг. ред. проф. М. Сметанського. – Вінниця, 2006. – С. 147–156
4. Добронравова Н.С. Синергетика: становление нелинейного мышления. – Киев: Лыбидь, 1990. – 152 с.
5. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования / Высшее образование России. – №4. – 1994. – С.31-36.
6. Буданов В.Г., Мелехова О.П. Концепция современного естествознания. – М.: МГТУ ГА, 1998. – 116с.
7. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики // [http:// spkurdyumov.narod.ru](http://spkurdyumov.narod.ru). 9г
8. Семин Ю.Н. Интеграция содержания инженерного образования: дидактический аспект. – Ижевск, Изд-во ИжГТУ, 2000. – 140 с.
9. Янзина Е.В. Интегрированная система профессионального образования в подготовке специалистов для отраслей агропромышленного комплекса: дис.. канд. пед. наук: 13.00.08./ Ульяновский гос. ун – т. – У., 2004. – 200с.
10. Нюдюрмагомедов А.Н. Интеграционные процессы в педагогическом образовании : дис... докт. пед. наук: 13.00.01/ Ростовский гос. пед. ун – т. – Ростов н/Д, 1999. – 365 с.
11. Чувьрина М.А. Дисциплинарные учебные комплексы как форма интеграции курса физики и специальных дисциплин в военном вузе, дис. канд. пед. наук: 13.00.02/ Челябинский гос. пед. ун – т. – Челябинск, 2002. – 198с.
12. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах. – М.: Мир, 1985. – 423с.
13. Козловська І.М. Можливості використання синергетичних ідей у теорії дидактичної інтеграції // Наукові записки Націон. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. – 2000. – ч.1. – С.52-59.
14. Аврамчук Л. А. Проблемність навчання як засіб формування продуктивної пізнавальної діяльності студентів аграрного навчального закладу: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний аграрний ун-т. – К., 1998. – 203л.
15. Угринюк І. М. Проблемне навчання на основі домінантно- інтегруючого підходу в агротехнічному коледжі: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Національний аграрний ун-т. –К., 2001. –19с.
16. Коломок О.И. Теория проектирования системы формирования готовности студентов к развитию учебной деятельности (на примере изучения математики в с/х вузе): дисс... док. пед. наук.:13.00.08. – Волгоградск, 2001. – 484 с.
17. Беляева А.П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилище: Методическое пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 208 с.
18. Хуснутдинов р. Ш. Личностно ориентированное прикладное математическое образование специалистов экономического профиля: дис. ... Д-ра пед. Наук : 13.00.01 /Казань РАО, ИППО Казань, 2004. – 353 с.
19. Корнеев С. И. Интеграция содержания общего и профессионального образования в условиях профильной школы: дис.. канд. пед. наук: 13.00.01/ Институт образования взрослых РАО – СПб., 2004. – 223 с.

The article proves that one of the most promising directions of the improvement of training of specialists and bringing them therefore nearer the european standards is pedagogical integration. Theoretical, methodological and practical problems of process of integration in modern professional training are highlighted. The pedagogical terms of integration are grounded naturally – disciplines mathematical and special in agrarian Institute of higher.

ВИКОРИСТАННЯ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ ФАХОВИХ ЗАВДАНЬ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку науки, техніки та виробництва ідеї і методи математики все глибше проникають у найрізноманітніші сфери людської діяльності. Пов'язано це з широкими можливостями застосування математичного апарату для моделювання багатьох явищ і процесів, що відбуваються в природі та суспільстві.

Процеси прийняття рішень в економіці нині спираються на достатньо широке коло економіко-математичних методів. Жодне рішення, що торкається керування діяльністю галузей або підприємств, розподіл ресурсів, вибір найкращого варіанта розвитку, вивчення ринкової кон'юнктури, прогнозування, планування і т.п., не здійснюється без попереднього математичного моделювання конкретного процесу або його частин. Особливе місце займає математичне моделювання під час рішення питань фінансування і кредитування об'єктів, упорядкування матеріальних, трудових і фінансових балансів, пошук найкращих засобів вкладення коштів, їх рух у процесах виробництва і відтворення.

Математичне моделювання виступає одним з ефективних методів опису складних соціально-економічних об'єктів і процесів у вигляді математичних моделей, які є синтезом економіки і математики.

Вища математика – фундаментальна навчальна дисципліна у вищих навчальних закладах економічного профілю і широко застосовується в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін (економічний аналіз, управлінський облік, маркетинг, стратегія підприємств, прогнозування на макрорівні та інші). За словами видатного американського вченого Р. Куранта, це пов'язане тим, що математика вивчає моделі, тобто образні конструкції реального світу. Крім того, вона пропонує іншим наукам, зокрема економічним, набори спеціальних моделей, котрі відображають ті чи інші сторони реальних ситуацій.

Спеціалісти-економісти в умовах ринкових відносин мають бути готовими до кількісного опрацювання та аналізу великих за обсягом і різноманітних за змістом потоків економічної інформації, що є неможливим без економіко-математичних моделей. Це зумовлює необхідність широкого застосування математичних методів в економічному аналізі й потребує належної математичної підготовки фахівців.

Аналіз останніх досліджень. Проблема підготовки фахівців у професійній школі є об'єктом уваги педагогічної науки. Проблема формування в студентів вищих навчальних закладів професійної спрямованості досліджували вітчизняні вчені: П.М. Воловик, Р.С. Гуревич, І.А. Зязюн, О.Є. Коваленко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, М.І. Сметанський, Т.С. Яценко та інші.

Розробкою та впровадженням у навчальний процес фахових задач з вищої математики займалися такі вчені: П.Т. Апанасов, Г.П. Бевз, С.С. Варданян, Г.М. Возняк, М.А. Гайбуялаєв, Г.Г. Маслова, Ш.А. Музенитов, І.Н. Ноздрін, М.Л. Тихонов та інші.

Фундаментальні дослідження в області розробки методу моделей провели такі вчені, як Н.Т. Алексєєв, В.О. Веников, Б.М. Кедров, І.Б. Новик, І.І. Ревзин, І.Т. Фролов, Е.Г. Юдін, Б.А. Глінський, В.М. Глушков, В.А. Слободчиков, В.А. Штофф, Л.М. Фридман.

Метою нашої роботи є вирішення завдання про використання засобів математичного моделювання в процесі розв'язання фахових задач з вищої математики студентами економічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Найвагомішим елементом базової підготовки сучасних фахівців економічного профілю є вивчення дисциплін економіко-математичного циклу. Зумовлене це тим, що в економічному аналізі конкретних задач часто використовується метод математичного моделювання, який дає позитивні результати як у виробничо-комерційній, так і в адміністративній сфері діяльності.

Приймаючи управлінські рішення з наслідками, адекватними бажаним, вибір найефективнішого, оптимального варіанту неможливий без математичних моделей. Математична модель економічної системи (об'єкта) – це її спрощений образ поданий у вигляді сукупності математичних співвідношень (рівнянь, нерівностей, графіків та ін.).

Для того, щоб зрозуміти, як будуються економіко-математичні моделі, щоб навчитись їх досліджувати, студенти мають досконало володіти основами математики. Математичне моделювання є найвищим ступенем розвитку аналітичного мислення.

Під моделюванням розуміється процес побудови, вивчення і застосування моделей. Воно тісно пов'язане з такими категоріями, як абстракція, аналогія, гіпотеза й ін. Процес моделювання обов'язково включає і побудову абстракцій, і умовисновки за аналогією, і конструювання наукових гіпотез.

Головна особливість моделювання полягає в тому, що це метод опосередкованого пізнання за допомогою об'єктів-замінників. Модель виступає як своєрідний інструмент пізнання, котрий дослідник ставить між собою й об'єктом і за допомогою якого вивчає даний об'єкт. Саме ця особливість методу моделювання визначає специфічні форми використання абстракцій, аналогій, гіпотез, інших категорій і методів пізнання.

Проблема моделювання складається з трьох задач:

- 1) побудова моделі;
- 2) дослідження моделі;
- 3) використання моделі.

Процес моделювання включає три елементи:

- 1) суб'єкт (дослідник),
- 2) об'єкт дослідження,
- 3) модель, котра показує відношення суб'єкта, що пізнає, і досліджуваного об'єкта.

Ми пропонуємо виділити такі етапи процесу моделювання:

1. Постановка економічної проблеми і її якісний аналіз.
2. Побудова математичної моделі.
3. Математичний аналіз моделі.
4. Підготовка вхідної інформації.
5. Числове рішення.
6. Аналіз числових результатів і їхнє застосування [1, с. 36-40].

Математичні знання, вміння і навички необхідні студентам не лише для вивчення фундаментальних та спеціальних дисциплін, а й у майбутній професійній діяльності, оскільки математичний апарат ефективно застосовується в мікро- й макроекономіці, в конкретних економічних процесах і явищах. Математична освіта в сучасних умовах її розвитку має за мету формування у майбутніх економістів: наукового світогляду, математичної та інформаційної культури, інтелектуальної підготовки до майбутньої професії. Вивчення математики розвиває логічне мислення, впливає на рівень математичної культури. Вміння розробляти алгоритми є необхідним інструментом для розв'язання задач, допомагає систематизувати знання з теорії і методів розв'язання задач, формує навички побудови моделей та поглиблює уявлення про математичне моделювання економічних явищ та процесів [2, с. 93].

За останні роки зміст економічних дисциплін разом з їх математичним апаратом суттєво змінився, а зміст курсу вищої математики залишається майже незмінним. Тому даний курс, на нашу думку, повинен мати професійну спрямованість. Вона досягається двома шляхами. Перший – пов'язаний із змістом вищої математики. Теми програми доповнюються невеликими за обсягом, логічно завершеними фрагментами теорії, які дають змогу проілюструвати застосування математичних методів в економіці. Другий шлях реалізації професійної спрямованості пов'язаний із методами, прийомами і засобами навчання.

Тому для викладачів математики вищих навчальних закладів першочерговою є проблема поліпшення якісної сторони підготовки економістів нового покоління. Передумовою є створення такої програми курсу вищої математики, котра була б наповнена математичними задачами професійного спрямування, в процесі вивчення якої студенти могли б оперувати не тільки математичними, але й економічними поняттями, необхідними

для майбутньої професійної діяльності. Під час розв'язання економічних задач математичними методами у студентів формується творча установка на майбутню професію, виробляється стійка зацікавленість і до математики, і до економіки. Навчальний процес має необхідність в професійній спрямованості. Як показали наші дослідження, важливим засобом професійної спрямованості навчання вищій математиці у вищих навчальних закладах економічного профілю є фахові задачі [3, с. 101].

На нашу думку, фахова задача – це задача, яка поставлена поза математикою, але розв'язується засобами математики.

Як справедливо вважає Г.П. Бевз, у фахових задачах задаються реальні умови, розглядаються реальні ситуації, що відбуваються чи можуть відбуватися на практиці. Н.М. Шапіро під фаховою задачею розуміє задачу, суть якої розкриває застосування вищої математики у суміжних навчальних дисциплінах, знайомить з її використанням в організації, технології та економіці сучасного виробництва, в сфері обслуговування та побуту, під час виконання трудових операцій.

Таким чином, фахова задача має задовольняти такі вимоги:

1) сюжетна (сформована природною мовою, ній явища й події описуються кількісно та якісно);

2) є словесною моделлю реальної ситуації, що виникає на практиці;

3) розв'язується засобами математики.

Фахові задачі також, на нашу думку, можна розрізняти орієнтуючись на групи спеціальностей. Спеціальності класифікуються за такими ознаками:

1) сукупність математичних моделей, що використовуються в спеціальних предметах;

2) характер математичної діяльності специфічний для спеціальної підготовки;

3) математичні потреби у професійній діяльності.

Економічні задачі складаються з предметного сюжету, умов і вимог. У предметному сюжеті вказується на економічні поняття й їх причинно-наслідкові зв'язки в якісно-кількісній інтерпретації. До основних економічних понять, що найчастіше використовуються в сюжеті задачі, відносяться: продуктивність праці, собівартість, кредит, курс акції, рента, бюджетний дефіцит, зарплата, рентабельність, амортизаційні відрахування, маргінальна вартість, прибуток та дохід, окупність, попит, пропозиція та інші [4, с. 81]. Поняття і зв'язки між ними інтерпретуються до конкретної економічної ситуації – постановки економічної проблеми, пов'язаної з необхідністю підвищення праці, рентабельності, зниження собівартості; з розрахунками ціни ринкової рівноваги, курсу акцій, кількості грошей, необхідних для обігу, величини ренти, прибутку банку, сукупних витрат підприємця, прибутку підприємства, фірми, податку з доходу, вплив інфляції на заощадження громадян, номінального та реального процента за кредит, позикового процента й ін.

Студентам економічних спеціальностей необхідно чітко знати основні теоретичні відомості, формули, методи розв'язування задач вищої математики, хоча б на основному рівні, вміти їх свідомо застосовувати в економічних розрахунках.

Ми вважаємо, що для досягнення поставленої мети потрібна взаємодія, інтеграція математики із спеціальними економічними дисциплінами. В цих умовах необхідно, насамперед, чітко визначити зміст програми з вищої математики для студентів економічних спеціальностей і вибрати оптимальну концепцію її викладання, яка забезпечувала б комплексне вивчення основних понять і методів дисципліни та реалізацію її зв'язків із сучасними економічними поняттями і завданнями ринкової економіки. Даний підхід до планування навчального процесу з математики та його реалізації сприяє розв'язанню принаймні ще двох проблем:

1. У процесі навчання поступово формується переконаність майбутніх економістів у необхідності набуття глибоких знань із математики для їх подальшого успішного навчання і професійної діяльності, а також підвищується зацікавленість до неї.

2. Студенти економічних спеціальностей набувають елементарних навичок практичного застосування математичних понять і методів до вивчення та аналізу економічних ситуацій.

У робочій навчальній програмі з математики для економістів акцентована увага на поняттях і методах цієї дисципліни, які сьогодні найчастіше використовуються в економічній практиці. У процесі викладання вищої математики ці поняття й методи переводяться у площину економіко-математичних моделей, короткий перелік яких із вищої математики поданий у таблиці 1.

Таблиця 1

Економіко-математичні моделі в курсі вищої математики

Розділи курсу вищої математики	Економіко-математичні моделі
Елементи лінійної алгебри	1. Застосування матриць і систем лінійних рівнянь в економічних розрахунках. 2. Модель Леонтьєва багатогалузевої економіки (балансовий аналіз). 3. Лінійна модель обміну (модель міжнародної торгівлі).
Елементи векторної алгебри	1. Застосування векторної алгебри в економічних розрахунках. 2. Економічний зміст скалярного добутку, n-вимірні вектори товарів і цін.
Елементи аналітичної геометрії	1. Лінійні моделі виробничих функцій. 2. Лінійні моделі попиту і пропозиції. 3. Аналіз прибутковості – збитковості на основі лінійних моделей функцій доходу і витрат. 4. Закон розподілу прибутків (закон Парето).
Функція однієї та багатьох змінних	1. Функції попиту і пропозиції, рівноважна ціна і павутиноподібна модель. 2. Виробничі функції: функція витрат, функція доходу, функція прибутку, функція собівартості. 3. Функція залежності попиту на різні товари від доходу населення. 4. Прості та складені відсотки. Задача про неперервне нарахування відсотків. Економічна інтерпретація числа e. 5. Функція Кобба-Дугласа.
Диференціальне числення функцій однієї та багатьох змінних	1. Економічний зміст похідної. 2. Похідна функції обсягу виробництва як продуктивність праці. 3. Похідна виробничої функції як: граничні витрати, граничний виторг, граничний дохід, граничний прибуток виробництва. 4. Еластичність функції однієї змінної і частинні еластичності функції багатьох змінних виробничих функцій, функції попиту і пропозиції. 5. Максимізація доходу і прибутку та мінімізація витрат у випадку виробничих функцій однієї та багатьох змінних. 6. Мінімальність транспортних витрат. 7. Опуклість функції корисності та її економічний зміст. 8. Оптимізація оподаткування підприємств. 9. Закон спадної ефективності виробництва.
Інтегральне числення функцій однієї і багатьох змінних	1. Обчислення загальних витрат, доходу, прибутку за відомими відповідними граничними витратами, доходом, прибутком. 2. Обчислення обсягу виробленої продукції за відомою продуктивністю праці. 3. Обчислення додаткових витрат, доходу і прибутку. 4. Обчислення суми споживчого активного сальдо. 5. Обчислення прибутку від відсотків вкладу при неперервному нарахуванні. 6. Розподіл доходів населення. Крива Лоренца, коефіцієнт Джині.
Диференціальні рівняння	1. Демографічний аналіз. 2. Аналіз ефективності реклами. 3. Аналіз зростання випуску продукції при інвестиціях. 4. Залежність національного доходу від динаміки споживання. Динаміки ринкових цін. 5. Модель ринку з прогнозованими цінами. 6. Модель зростання в умовах конкуренції.

Ми навели орієнтовний перелік економіко-математичних моделей тільки з розділів курсу вищої математики, які доцільно використовувати у процесі її викладання. Набагато більше моделей використовується під час викладання теорії ймовірностей і математичної статистики та математичного програмування, які є менш абстрактними, порівняно з вищою математикою.

Зокрема, в процесі викладання теорії ймовірностей і математичної статистики, яка є базою для таких економіко-математичних дисциплін, як економетрія, теорія ризиків, теорія

масового обслуговування, тощо, студенти ознайомлюються з методикою опису та вивчення економічних процесів (в умовах їх невизначеності) за допомогою випадкових величин та за основними принципами їх статистичного дослідження.

Основні принципи оптимізації економіко-математичних моделей та їх застосування для аналізу конкретних економічних ситуацій студенти засвоюють у процесі вивчення математичного програмування.

Висновок. Тільки за допомогою методів математичного моделювання можна збагатитися знаннями про системи, у тому числі й економічні, навчитися керувати економічними системами, розробляючи та впроваджуючи стратегічні та тактичні плани. Володіння глибокими знаннями економіко-математичних методів й моделей оптимізації і ефективного розподілу обмежених ресурсів, вміння вибору найефективніших рішень в умовах різноманітних протиріч і обмежень, моделювання та прогнозування різних процесів – основні вимоги до сучасного фахівця в галузі економіки. Опанування цими знаннями дасть можливість студентам стати в суспільстві фахівцями високого рівня.

Напрями подальших досліджень вбачаємо в створенні досконалої системи фахових завдань з вищої математики для майбутніх економістів, які розв'язуються засобами математичного моделювання, розробки методик проведення таких занять, що націлені на професійну спрямованість навчання, на стимулювання мотивації, підвищення інтересу до навчання, реалізацію творчого потенціалу студентів.

Література:

1. Погіршук Б.В., Лисюк О.М. Основи економічного прогнозування. Навчальний посібник. – Тернопіль: Економічна думка, 2006. – 248 с.

2. Гусак Л.П. Характеристика мети та змісту вивчення вищої математики в умовах професійного спрямування // Особистісно орієнтоване навчання математики: сьогодні і перспективи. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Полтава, 6-7 грудня 2005 року. – Полтава: АСМІ, 2005. – С. 93-95.

3. Рум'янцева К.Є. Фахові задачі як засіб професійної спрямованості навчання вищої математики майбутніх економістів // Проблеми освіти. Третій спец. випуск / кол. авт. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Вінницький соціально-економічний інститут Університету «Україна», 2006. – С. 100–106.

4. Сусіденко В.Т., Рум'янцева К.Є. Вища та прикладна математика: навчальний посібник. – Ужгород, Ужгородський комерційний технікум, 2004. – 192 с.

In this article all the ways of formation of readiness of future economists to solving of specialized tasks by means of mathematical modeling are substantiated. Inferences concerning using of modern technologies in educational activity of students-economists were made. The conclusions concerning the advantages of using of mathematical modeling in the creative study activity among students-economists are made.

УДК 378.141:461

*М.І. Лісовий
м. Вінниця, Україна*

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Проблема мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців різних галузей народного господарства, культури, охорони здоров'я, освіти не втрачає своєї актуальності. Методика викладання української мови у вищій школі, формування професійного мовлення майбутніх фахівців перебуває нині на початковому етапі свого становлення. Курс «Ділова українська мова», котрий запроваджено у вищих навчальних закладах України, в тому числі й медичних, не може задовольнити нагальні потреби суспільства у вихованні національної еліти, в підготовці фахівців, які вільно володіють українською мовою, вміло користуються нею в усіх сферах, особливо в офіційно-діловій та професійній; він має не тільки ліквідувати прогалини у навчанні української мови в середній школі, а й сприяти підготовці фахівців

належного професійного та інтелектуального рівня, для яких мовна освіта має стати обов'язковим компонентом фахової підготовки.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах.

Становлення висококваліфікованих, з належним інтелектуальним потенціалом, грамотних фахівців медичної галузі, які б вільно користувалися українською мовою в усіх сферах діяльності, особливо у професійній та офіційно-діловій, вимагає реалізації таких завдань: дати студентам-медикам чіткі відомості про нормативність української мови, виробити у них практичні навички правильного використання різноманітних мовних засобів залежно від сфери й мети висловлювання; підвищити рівень культури їхнього усного й писемного мовлення; навчити майбутніх медичних працівників мови спеціальності, збагатити їхній словник, особливо термінологічною як загальнонауковою, так і фаховою лексику; сприяти засвоєнню студентами основних відомостей зі стилістики; навчити їх складати різні види ділових паперів, особливо ті, що використовуються в медичній галузі, та працювати з текстами (науковими, культурологічними, художніми, діловими), що в результаті дасть змогу забезпечити майбутнім медичним працівникам ту лінгвістичну освіту, яка сприятиме успішній професійній діяльності і необхідна кожній освіченій людині будь-якого фаху.

Проте нині спостерігається тенденція суттєвого збільшення обсягів знань, умінь і навичок, які необхідні фахівцю, хоча термін його професійної підготовки залишається незмінним, а у деяких випадках навіть менший. Вирішення означеної суперечності полягає у підвищенні ефективності організації навчального процесу у професійних закладах освіти, спрямованості його на розвиток тих особистісних і професійних якостей майбутнього фахівця, які сприяють його творчій, самостійній діяльності, успішній адаптації до нових соціально-економічних реалій.

Успішність навчання багато в чому залежить від змісту особистісного ставлення до нього. Саме тому важливою педагогічною умовою підвищення рівня професійного мовлення майбутніх медичних працівників ми вважаємо усвідомлення студентами його значущості у майбутній фаховій діяльності.

Сприяти усвідомленню студентами-медиками значущості професійного мовлення у майбутній фаховій діяльності, необхідності формування професійного мовлення, розвитку позитивної мотивації мають:

- особистісно-розвиваючий підхід до навчання, який враховує особливості й інтереси студентів і вдосконалює професійно-творчі здібності;
- відносини співробітництва педагогів і студентів, ґрунтовані на взаємоповазі та взаєморозумінні й потребі у спільній пізнавальній діяльності;
- навчання тому, що дійсно необхідне для даної професії. Таке навчання базується на професійній зацікавленості майбутніх фахівців та їхній творчості;
- навчання без примушування, яке спрямоване на підтримання власної зацікавленості студентів, бажання отримувати знання, необхідні для майбутньої професійної творчої діяльності;
- єдність навчання та самонавчання – спираючись на знання та досвід, що є у студентів, а також активізація їх до самостійного вивчення необхідного матеріалу;
- емоційно-культурний фон навчання, задоволення ним, приємна атмосфера, що супроводжує навчально-пізнавальну діяльність і рівень культури викладачів і студентів.

Відомо, що з усіх педагогічних засобів впливу на вихованців одним із найдієвіших є сила живого прикладу. Наочним і живим прикладом гуманного ставлення до хворої та здорової людини, до свого лікарського обов'язку, еталоном комунікативної компетенції має бути для студентів сам викладач, рівень культури його професійного мовлення.

В. Юкало акцентує увагу на тому, що розвиток мови майбутніх лікарів відбувається тільки за умови цілеспрямованих і кваліфікованих дій усіх викладачів навчального закладу, що загалом піднесе рівень професійного спілкування. «Кожен викладач, – вважає автор, – повинен володіти вірцевою українською мовою, дотримуватися правил етики й естетики спілкування, щоб власним прикладом впливати на учнів та оточення, постійно стежити за усним та писемним мовленням студентів, поглиблювати їхні знання про походження та

вживання термінів, формувати навички володіння науковим стилем, звертати увагу на оформлення ділових документів, письмових робіт, рефератів, на дотримання бібліографічних стандартів, правил цитування» [249, с. 4].

Наступною педагогічною умовою формування професійного мовлення у майбутніх медиків є кваліфікований відбір професійної лексики, пропонованого мовного матеріалу з урахуванням частотності використання його в медичній галузі.

Цілком зрозуміло, що не можна говорити про сформованість професійного мовлення, про його логічність, змістовність, виразність, якщо воно не базується на знаннях фахової термінології, на досить багатому словниковому запасі й фразеології майбутніх фахівців, на навичках використання різноманітних синтаксичних конструкцій, на умінні розрізняти стилістичні особливості й відтінки значень різних за будовою словосполучень і речень, лексичних шарів і словотворчих елементів (суфіксів, префіксів) тощо.

Сформованість професійного мовлення майбутніх медичних працівників передбачає мобілізацію й використання у концентрованому вигляді найрізноманітніших мовленнєвих умінь і навичок, здобутих студентами, таких як орфоепічно правильне й інтонаційно виразне мовлення (усне висловлювання), орфографічно й пунктуаційно правильно оформлене (на письмі). Образність і краса, емоційність і логічність мовлення є обов'язковими як у першому, так і в другому випадку.

Головними теоретичними засадами культури мовлення Н. Бабич вважає осмислення мовних норм, знання особливостей функціонування стилів літературної мови, усвідомлення взаємозв'язків системи мови, структури мовлення й екстралінгвістичних структур; практичні ж основи культури мовлення – це систематична увага мовця до мови взагалі і до рівня власного мовлення зокрема, тобто прагнення індивіда шліфувати власну мовленнєву майстерність [13, с. 10].

Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників передбачає оволодіння всіма мовними засобами, тому сам процес оволодіння є як диференційованим, розрахованим на практичне застосування мовних одиниць, так і комплексним, оскільки одиниці всіх мовних рівнів функціонують у мовленні нерозчленовано. Робота над використанням конкретних елементів мови є ефективною, якщо вона здійснюється у двох напрямках: 1) збагачення мовлення студентів засобами висловлення думки, головним чином лексико-фразеологічними та синтаксичними; 2) попередження й усунення різного виду помилок, найчастіше пов'язаних із умовами українсько-російського білінгвізму, недостатнім рівнем мовних знань, засвоєних колишніми учнями середніх навчальних закладів.

Культура професійного мовлення, як вищий рівень мовленнєвої діяльності фахівця, якнайщільніше пов'язана з дотриманням літературних норм слововживанням – з семантично точним і стилістично доречним вибором слова, з граматично й стилістично правильною сполучуваністю слів. На заняттях з формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників позитивний результат дають такі основні об'єкти словникової роботи: 1) слова і стійкі словосполучення, з якими студенти зустрічаються вперше або значення яких не зовсім розуміють; 2) лексико-семантичні ряди, групи слів, що функціонують у різних контекстах; 3) співвідносні лексичні засоби: активна і пасивна лексика, літературні й позалітературні, нейтральні і стилістично забарвлені слова; 4) професійна лексика й термінологія.

Зважаючи на те, що лексика, як один з основних виражальних засобів мови, є безмежною для вивчення і нормалізації в різних аспектах, ми пропонуємо для активного засвоєння тільки ті слова і лише в тих словосполученнях, використовуючи які студенти, медичні працівники зазнають найбільших труднощів, і які є часто вживаними в медичній галузі, в повсякденному спілкуванні.

Збагачення словникового запасу майбутніх медичних працівників, особливо професійною лексикою, пов'язане не тільки з його кількісним збільшенням, але й з якісними змінами, що виражаються у розширенні обсягу понять, в уточненні значень слів, в ознайомленні з новими значеннями вже відомих слів. Тому під час організації роботи над словником студентів-медиків ми керувалися такими положеннями: 1) робота над словниковим запасом має велике навчально-виховне значення для формування особистості майбутнього фахівця, для оволодіння навичками, необхідними для подальшої професійної

діяльності; 2) змістом словникової роботи є пояснення нових, незрозумілих студентам слів, аналіз і уточнення значень уже відомих їм слів, ознайомлення майбутніх медичних працівників з лексичним багатством української мови та її стилістичними можливостями; 3) аналіз значень слів повинен здійснюватися переважно з точки зору слововживання в сучасній українській мові й у медичній галузі, хоча в деяких випадках слово можна розглянути в історичному аспекті; розвиток активного словника майбутніх медичних працівників – це систематична, добре організована, цілеспрямована робота, пов'язана з усіма розділами й темами мовного курсу у вищій школі.

Рівень сформованості професійного мовлення студентів-медиків залежить і від різноманітності використовуваних ними синтаксичних конструкцій. Зокрема, одним із показників розвитку мовлення є структурна ускладненість синтаксичних одиниць. Вільно оперувати синтаксичними та іншими мовними засобами, як небезпідставно зауважує В.Мельничайко, можна лише тоді, коли в розпорядженні мовця буде достатній запас способів висловлення певного змісту думки (сміслових відношень), з-поміж яких можна вибрати найбільш вдалий у даній комунікативній ситуації [150, с. 12].

Характерною особливістю професійного мовлення є вживання термінів і професіоналізмів. Сучасні процеси термінотворення пов'язані з величезними труднощами, що в свою чергу негативно впливає на професійне мовлення. Це, на думку вчених, такі недоліки: полісемія терміна; висування на перший план у структурі мовлення одного, неголовного значення й витіснення другого або інших; нелогічні семантико-синтаксичні зв'язки терміна зі словесним оточенням і всередині цього оточення; співвіднесення з терміном такого визначення, яке не відповідає практиці наукового використання цього терміна; протиріччя, смислові й логічні, між використанням одного й того ж терміна в різних частинах тексту; фактична нетермінованість слів, які реально функціонують у ролі термінів, неточність терміновживання [65, с. 272].

Помилки й недоліки у вживанні термінів ускладнюють спілкування вчених, колег в одній і тій самій галузі знань, заважають спеціалістам однієї професії розуміти один одного. Проблема термінологічної культури – це передусім проблема культури професійного мовлення, тому для відбору мовного матеріалу, особливо медичної термінології, істотне значення має усталеність терміна, частотність його використання в майбутній професійній діяльності студентів-медиків, мовлення яких має бути не тільки правильним, точним, логічним, але й багатим, доречним, емоційним.

Такий елемент, як емоційність, у цілому не властивий професійному мовленню спеціалістів, фах яких не пов'язаний з мистецтвом слова, як, скажімо, акторів, співаків, письменників, учителів-словесників. Проте хвора людина сприймає усі відтінки голосу медичного працівника. «Лікар може говорити правильно, але з поганою дикцією, невиразною інтонацією, з порушенням норм наголошування, різкими змінами сили голосу, у результаті виявляється, що його не почули і не зрозуміли, – небезпідставно зауважує О. Орлов. Слово має семантичні, прагматичні, фонетичні властивості, які дозволяють не тільки повідомляти інформацію, але й передати її емоційний заряд» [170, с. 108].

Звідси випливає, що високий рівень сформованості професійного мовлення медичних працівників передбачає володіння навичками використання фонаційних, екстралінгвістичних засобів, до яких відносять тембр і силу голосу, темп мовлення, типи заповнення пауз, особливості вимови звуків тощо. Розвиток емоційності мовлення студентів-медиків є одним із напрямків експериментального дослідження з формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників.

Нарешті, ми визначили третю педагогічну умову – використання методів, які стимулюють комунікативну активність майбутніх медичних працівників у навчальному процесі.

Сучасні умови роботи вищих навчальних закладів України, як слушно зауважує В. Лузик, вимагають удосконалення такої структури навчального процесу, яка б забезпечила розвиток професійного пошукового мислення молодих людей, формувала б внутрішні стимули до навчання, творчу особистість у цілому [138, с. 23].

Одним із найперспективніших шляхів удосконалення підготовки майбутніх медичних працівників, формування їхнього професійного мовлення є впровадження у навчальний

процес активних форм і методів навчання, які дають змогу формувати знання, професійні вміння і навички студентів шляхом залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності.

Відомо, що до активної навчальної діяльності спонукає сприятлива емоційно-пізнавальна атмосфера. Тому ми вважали за необхідне дотримуватися таких вимог: 1) спиратися на пізнавальну та професійну спрямованість студентів, соціальну і вікову ситуацію їх розвитку; 2) усіляко запобігати виникненню емоційного бар'єру між викладачем і студентом; 3) своєчасно починати і здійснювати повсякденно виховання почуттів майбутніх медиків; 4) досягати зворотнього емоційного зв'язку, тобто появи прогнозованих почуттів студентів у відповідь на адекватні емоційні впливи виховання.

Ми поділяємо думку Д. Чернілевського про те, що активні методи навчання (дискусії, дидактичні ігри, моделювання виробничих ситуацій) у тому випадку, якщо вони відображають суть майбутньої професії, формують професійні якості спеціалістів, є своєрідним полігоном, на якому студенти можуть відпрацьовувати фахові навички в умовах, наближених до реальних. Глибокий аналіз помилок студентів, що здійснюється під час підведення підсумків, знижує ймовірність їх повторення в реальній дійсності [239, с. 182].

А. Вербицький також рекомендує застосовувати форми, методи і засоби активного навчання, оскільки за допомогою них можна досить ефективно вирішувати цілий ряд завдань, що не завжди вдається під час традиційного навчання. Наприклад: формувати не тільки пізнавальні, але й професійні мотиви й інтереси; виховувати системне мислення спеціаліста, яке полягає у цілісному розумінні не тільки природи і суспільства, але й себе, свого місця в світі; давати цілісне уявлення про професійну діяльність і її фрагменти; навчати колективної розумової і практичної роботи, формувати уміння і навички соціальної взаємодії і спілкування, індивідуального і сумісного прийняття рішень; оволодівати методами моделювання [43, с. 3].

Надзвичайно дієвим і результативним засобом формування професійного мовлення майбутніх медиків є ділова гра. Поєднання досвіду і знань, якого вона вимагає, дозволяє студентам чіткіше побачити цілісність процесу майбутньої професійної діяльності, краще зрозуміти суть навчання й усвідомити необхідність удосконалення мовленнєвих умінь і навичок, помітити свої помилки й оцінити здобутки. Наочність процесу пошуку та одержання кінцевого результату приводить до глибокого розуміння навчального матеріалу, дає можливість відчувати впевненість у своїх силах.

Ділова гра мобілізує резерви розумової діяльності, оскільки, з одного боку, посилює пізнавально-оцінювальне сприйняття інформації, а з іншого – заповнює прогалини в мовних знаннях, удосконалює мовленнєві уміння і навички через комплексне бачення мікропроблем, які виникають у процесі гри. Це розширює діапазон мислення, сприяє шліфуванню свого мовлення, тому що майбутні медичні працівники навчаються не тільки помічати помилки, але й усвідомлювати, чому вони допущені, які наслідки мають.

У ділових іграх, предметом яких є моделювання соціально-психологічних стосунків лікаря і пацієнта, формуються здібності до соціально-психологічного орієнтування в ситуаціях професійної діяльності, уміння визначати психологічні особливості пацієнта, специфіку субординаційних стосунків між людьми, прогнозувати їхні психологічні реакції, уміння помічати у пацієнта мовленнєві огріхи, вичленовувати й фіксувати необхідну інформацію, дотримуючись норм літературної мови і правил оформлення медичних документів.

У процесі активної мовленнєвої діяльності майбутній фахівець зростає інтелектуально, розумово розвивається, у нього формується самостійність думки і прагнення до творчого пошуку. Виробити необхідні вміння вільно висловлюватися допоможе розроблена й апробована система вправ, спрямована на формування професійного мовлення студентів, підготовку їх до продукування власних розгорнутих висловлювань.

Розробляючи систему вправ і завдань, ми враховували ті об'єктивні умови, в яких відбувається формування професійного мовлення студентів-медиків, а саме: 1) студенти навчаються на першому курсі і недостатньо володіють медичною термінологією, стандартизованими конструкціями професійного мовлення майбутнього фаху; 2) надзвичайно мала кількість годин (30 – аудиторних, 15 – самостійна робота студентів), відведених на вивчення ділової української мови; 3) вивчення дисципліни здійснюється у

першому семестрі першого року навчання, коли студенти адаптуються до нових умов навчання і проживання, коли відбувається становлення колективу, відповідного психологічного мікроклімату в ньому; 4) низький рівень мовної підготовки студентів; 5) навчання здійснюється в умовах російсько-українського білінгвізму, під впливом місцевих говірок; 6) в академічних групах навчаються студенти з різним рівнем мовних знань і мовленнєвих умінь та навичок.

Отже, формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників – це всі види роботи, які проводяться для того, щоб студенти оволоділи мовними нормами (акцентними, орфоепічними, лексичними, морфологічними, синтаксичними, фразеологічними тощо), фаховою термінологією, уміннями оформляти ділові папери, висловлювати власні думки в усній і писемній формі, використовувати виражальні можливості інтонації, застосовуючи необхідні мовні засоби відповідно до мети, змісту мовлення та умов спілкування.

Висновки. Таким чином, аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної літератури, дисертаційних досліджень, результати перевірки рівня мовних знань і мовленнєвих умінь студентів дозволили нам визначити педагогічні умови, які сприяють формуванню професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах:

1. Усвідомлення студентами значущості професійного мовлення у майбутній фаховій діяльності.

2. Кваліфікований відбір професійної лексики, пропонованого мовного матеріалу з урахуванням частотності використання його в медичній галузі.

3. Використання методів, які стимулюють комунікативну активність майбутніх медичних працівників у навчальному процесі.

Виділені умови були покладені в основу розробленої нами педагогічної технології, яка включала комплекс форм, методів і прийомів, спрямованих на розвиток і корекцію структурних компонентів професійного мовлення майбутніх медичних працівників.

Література:

1. Бабич Н.Д. Лінгво-психологічні основи навчання і вивчення української мови / Чернів. нац. ун-т ім. Ю.Федьковича. – Чернівці: Рута, 2000. – 176 с.
2. Лісовий М.І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах. – Дис... канд. пед. наук. – Вінниця, 2006. – 192 с.
3. Лузик Э.В., Чернилевский Д.В., Шаповалов А.П. Современные информационные технологии личностно-ориентированного образования. – М.: Средн. проф. образов., 2003. – 163 с.
4. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови. – К.: Рад. школа, 1984. – 223 с.
5. Орлов А.Н. Исцеление словом. – Красноярск.: Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. – 512 с.
6. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437 с.
7. Юкало В.Я. Культура мови: Навч. посібник для студ. вищих мед. закладів освіти / За ред. Л.В.Струганець. – Тернопіль: Укрмедкнига, 1999. – 77 с.

УДК 355.231:372.8:51

*Л.О. Матохнюк
м. Хмельницький, Україна*

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Постановка проблеми. З набуттям Україною статусу самостійної та незалежної держави виникла нагальна потреба в перегляді та вдосконаленні загальної системи національної безпеки держави, в тому числі й на державному кордоні.

Аналіз ситуації у сфері захисту державного кордону України свідчить про загальне потепління політичного клімату та, як результат цього, зменшення загрози військових

конфліктів. Водночас зростають потенційні загрози національній безпеці України переважно у невійськовій сфері. Це виявляється:

1. У зростанні активності нелегальної міграції, міжнародного тероризму, контрабандної діяльності та наркобізнесу.

2. Погіршенні криміногенної ситуації в прикордонних регіонах.

3. Інтеграції національних злочинних груп у міжнародні злочинні синдикати.

Зазначені чинники на сучасному етапі стали основними загрозами національній безпеці України на її кордонах. З урахуванням цього одним з основних завдань процесу перебудови системи охорони державного кордону в межах реформування прикордонного відомства є пошук нових форм і способів виконання завдань, покладених на Державну прикордонну службу України. Служба на державному кордоні – один з найважливіших соціально значущих видів діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень А.А. Бодальова, А.Л. Журавльова, Н.А. Побірченко, П.Я. Гальперіна [1-4] засвідчив, що психологічна готовність особистості до професійної діяльності визначається як одна з актуальних психологічних проблем. Пов'язано це, насамперед, з підвищенням вимог до підготовки фахівців з вищою освітою у ВНЗ та у військових ВНЗ в контексті сучасних соціально-економічних і культурних трансформацій у житті українського суспільства. Нинішнє суспільство, виробництво, ринок товарів, послуг і праці відрізняються високим динамізмом, невизначеністю, швидкими темпами змін. Динамізм і невизначеність стають характеристиками всіх сторін нашого життя, проявляються на всіх рівнях – глобальному, регіональному, соціальному, індивідуальному.

Як зазначають дослідники [5-6], головною особливістю готовності особистості до професійної діяльності є її інтегральний характер, що виявляється в упорядкованості внутрішніх структур, погодженості основних компонентів особистості, в стабільності та взаємозв'язку їхнього функціонування. Це означає, що професійна готовність має ознаки, які свідчать про психологічну єдність, цілісність особистості професіонала та сприяють продуктивності його діяльності.

Однією із ключових нині є ідея про необхідність формування нової якості української вищої освіти, що має відповідати світовим, європейським стандартам в контексті Болонської конвенції і мати випереджувальний розвиток. Нова якість освіти сьогодні – це освіта, що відповідає не лише вимогам міжнародних стандартів якості, а й задовольняє запити всіх споживачів освітніх послуг: особистості, суспільства, держави [7]. Щодо підготовки офіцерів інженерного профілю у національній академії державної прикордонної служби України (НАДПСУ), то вона має відповідати вимогам, що їх висуває держава до ДПСУ.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Метою даної статті є теоретичне дослідження основних завдань Державної прикордонної служби України; структури психологічного забезпечення діяльності особового складу ДПСУ; основних вимог до підрозділів ДПСУ; умов, які впливають на психічний рівень особистості, на формування мети та мотивації служби курсантів в ДПСУ.

Основна частина. Психологи поняття «військова діяльність» та її синонім «військова служба» розкривають як специфічний суспільно необхідний вид діяльності, що охоплює навчання, службу в наряді, варті, внутрішню службу, обслуговування, перевірку і ремонт техніки, безпосередні операції та дії у професійній діяльності [8, 9]. Проте необхідно зазначити, що й поняття «прикордонна служба», а також «державна служба на кордоні» є значно ширшими, ніж поняття «військова діяльність». Воно охоплює не лише елементи оперативно-службової діяльності, а й елементи побутової, обслуговуючої праці, відпочинок, дозвілля прикордонників тощо.

У звичайних умовах діяльність прикордонників умовно можна поділити, на нашу думку, на професійну підготовку та оперативно-службову діяльність. На це вказують і психологи [10-12]. Метою професійної підготовки є підготовка персоналу до виконання завдань оперативно-службової діяльності. Професійна підготовка прикордонників – це процес їх повсякденного навчання і служби. За своїм змістом вона є складною

багаторівневою системною діяльністю, яка охоплює такі більш прості види діяльності як навчальну діяльність, діяльність з охорони кордону, службу у внутрішньому наряді, вартову службу, ремонт та обслуговування техніки і зброї, господарську діяльність, діяльність із самообслуговування тощо.

Навчальна діяльність курсантів НАДПСУ – майбутніх інженерів ДПСУ спрямована на засвоєння на 1-2-му курсах знань та навичок із загальноосвітніх та гуманітарних, базових дисциплін і, перш за все, з вищої математики, фізики, матеріалознавства, опору матеріалів, електротехніки та ін. На цій основі відбувається на старших курсах ознайомлення з правилами організації транспортних перевезень, економіки експлуатації та військового ремонту техніки в ДПСУ, організації економічної роботи у військовій частині щодо експлуатації та ремонту автомобільної техніки, транспортних перевезень, аналізу техніко-економічних показників технічного стану та роботи автомобільного транспорту, використання основних виробничих фондів військової частини, оборотних засобів військової частини; економіки матеріально-технічного забезпечення частини, основами зниження витрат на експлуатацію і військовий ремонт автомобільної техніки тощо.

Особливим завданням щодо підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників інженерного напрямку є навчання їх особливостям організації, експлуатації озброєння і техніки у військовій частині та порядку і аналізу надійності основних зразків техніки ДПСУ. За змістом така підготовка включає особливості експлуатації озброєння і техніки у військах, експлуатацію та облік автомобільних машин, контроль за станом озброєння і техніки у військах, теоретичні основи та розрахунок показників надійності основних зразків озброєння і техніки під час їх експлуатації.

НАДПСУ готує інженерно-технічних працівників, які можуть працювати за фахом: інженер-конструктор, інженер-технолог, інженер ремонтної служби, інженер відділу матеріально технічного постачання, інженер диспетчерської служби та ін. Крім того, згадані спеціалісти можуть займати певні керівні посади: майстер, старший майстер, начальник дільниці, заступник начальника цеху, начальник цеху.

Академія випускає не тільки інженерів, а й науковців, а це означає, що в процесі навчання має враховуватись належним чином та особливість, що, на відміну від праці технічних фахівців і робітників інженерна праця вимагає постійного підвищення рівня знань з спеціальності у зв'язку з розвитком науки і техніки.

Курсанти, навчаючись на кафедрі загальнонаукових та інженерних дисциплін, після закінчення НАДПСУ одержують диплом за спеціальністю «автомобілі та автомобільне господарство» за напрямом підготовки «Інженерна механіка». Тому «майбутній офіцер-прикордонник» (надалі «інженер-прикордонник») має добре володіти основами організації інженерного та інженерно-технічного забезпечення охорони державного кордону на ділянці прикордонного загону та застосування технічних засобів спостереження за нею. Він має бути добре обізнаним щодо основних видів технічного забезпечення частин та підрозділів (танко-технічного, артилерійсько-технічного та ін.). Щодо змісту це передбачає знання основ танко-технічного забезпечення, особливостей експлуатації бронетанкового озброєння та техніки при виконанні службових операцій, методик планування ремонту техніки в процесі оперативно-службової діяльності, евакуації бронетанкового озброєння та техніки, забезпечення бронетанковим майном, танко-технічне забезпечення частин та підрозділів прикордонного загону, загальних положень з артилерійсько-технічного забезпечення, системи забезпечення військ ракетно-артилерійським озброєнням та боєприпасами, основ артилерійсько-технічного забезпечення військ, забезпечення частин ракетно-артилерійським озброєнням та боєприпасами, артилерійсько-технічне забезпечення прикордонного загону, основ інженерно-технічного забезпечення, інженерно-технічного забезпечення.

Особливе значення для успішного засвоєння курсантами зазначених спеціальних знань, умінь та навичок мають математичні знання. Вони є базою, основою для вивчення необхідних інженеру технічних дисциплін, сприяють розвитку таких інтелектуальних психічних процесів, як мислення, уява, пам'ять, формують вольові якості, необхідні офіцеру у повсякденній професійній діяльності.

До загальних заходів і дій офіцерів-прикордонників можна зарахувати: прийняття рішення щодо використання сил і засобів; планування заходів з охорони кордону; постановку завдань прикордонним загонам щодо охорони державного кордону; організацію управління, взаємодії і різнобічного забезпечення; підготовку загонів до відбиття нападу противника і підтримку їх у постійній бойовій готовності, контроль за виконанням всіх заходів з охорони кордону та інші.

Оперативно-службова діяльність персоналу в ДПСУ і, перш за все офіцерів, передбачає виконання ними нелегких функцій, що пов'язані з високою оперативністю, динамічністю дій підрозділів, обслуговуванням і використанням складної сучасної техніки, автоматизованих систем контролю, управління, обробки інформації і розвідки.

Особливо специфічною, з точки зору психології, є організація оперативно-службової діяльності прикордонників у надзвичайних обставинах [1-13]. Вона охоплює коло таких основних заходів: оцінювання обстановки, визначення необхідної кількості сил і засобів для оборони, використання засобів ДПСУ з найбільшою ефективністю та ін.

Професійна підготовка оперативно-службової діяльності офіцера ДПСУ полягає у навчанні особового складу діям під час виконання професійних завдань, діям за сигналами тривоги: організовувати та проводити тактико-стройові й тактико-спеціальні заняття з особовим складом; проводити інструктивні заняття з особовим складом, що заступає в наряд, в дозор використовує зброю і техніку, обладнання, підводити підсумки оперативно-службової діяльності у підрозділі; готувати та проводити з персоналом тренування з фізичної підготовки; постійно перевіряти стан готовності техніки у ввірених підрозділах, використовувати у службі різні види і форми навчання та виховання підлеглих.

Оперативно-службова діяльність характеризується також складними умовами, які закономірно впливають на психічний рівень особистості (тривожність, страхи, стреси, дисстреси тощо). Чинниками появи таких станів у прикордонників є:

- 1) раптовість, несподіваність виникнення та прояву різних ситуацій службово-бойової діяльності;
- 2) загроза нормальній життєдіяльності й здоров'ю індивіда;
- 3) небезпека життю та здоров'ю;
- 4) незвичність і новизна ситуацій;
- 5) невизначеність (повна або часткова відсутність інформації, її нестача, суперечливість службово-бойової обстановки);
- 6) надмірність інформації (при перевищенні інформації про певні події явища виникає необхідність проведення глибокого і точного їх аналізу та вироблення адекватних висновків);
- 7) дефіцит часу (на аналіз, оцінку обстановки, прийняття рішення і виконання конкретних дій порівняно зі звичними умовами діяльності прикордонникам відводиться дуже мало часу);
- 8) відповідальність за виконання наказів і розпоряджень (згідно зі статутами, службовці несуть юридичну відповідальність; окрім цього, на них покладається висока соціальна, моральна відповідальність за власні дії та вчинки);
- 9) усвідомлення службовцями ДПСУ особливого характеру і результатів службово-бойової діяльності;
- 10) офіцери, прапорщики та солдати ДПСУ долають тривалі труднощі, дискомфорт, що пов'язані з незабезпеченням для них належних побутових умов.

Подібна діяльність є напруженою і висуває особливі вимоги до емоційно-вольової сфери особистості. На думку М.І. Дьяченка [14], В.М. Позднякова [5] та інших, ситуації особливого напруження можна охарактеризувати за такими типами:

1. Швидкоплинна ситуація. Діяльність здійснюється в умовах жорсткого дефіциту часу з максимальним психічним навантаженням, готовності особистості до негайних дій у винятково швидкому темпі. Таким ситуаціям у службово-бойовій діяльності притаманні несподіваність, швидкість виникнення та перебігу, відсутність або суперечливість інформації, інтенсивність відбування інтелектуальних функцій (мислення, уяви та інших).

2. Довготривала. За такої ситуації важливими для військово-службовців є висока фізична та психічна витривалість, мобілізованість, відповідальність і самостійність. Це ситуації щодо очікування певної поведінки порушників кордону тощо.

3. Ситуація з елементом невизначеності. Перед військовослужбовцями в подібній ситуації постає проблема вибору єдиного правильного рішення з кількох можливих однаково соціально значущих варіантів.

4. Ситуація, що вимагає готовності особистості до нагальних, оперативних дій. У цій ситуації особливі вимоги ставляться до уваги, швидкості перебігу психічних функцій, емоційної врівноваженості.

5. Ситуація, що пов'язана з надходженням хибної інформації. Вихід з неї залежить від обсягу подібної інформації, від наявності часу на її опрацювання та від професійного досвіду особистості прикордонника.

6. Ситуація «домінантного стану» у діяльності прикордонника пов'язана з перебуванням його в стані слабкої реакції на команди, сигнали, що може призвести до негативних наслідків діяльності.

7. Критична ситуація. Виникає в екстремальних випадках діяльності прикордонників, коли вони мають можливість альтернативного вибору можливих результатів діяльності: перемогу або повну поразку. У такій ситуації розкриваються всі можливості та резерви особистості, виявляються її адаптаційні можливості. Подібні ситуації є критерієм перевірки офіцерів-прикордонників на відповідність їх займаних посаді, соціальному становищу.

З огляду на це необхідно зазначити, що важливим завданням щодо формування психологічної готовності курсантів до майбутньої діяльності на кордоні є формування у них необхідних вольових якостей, здатності до психічної саморегуляції станів, поведінки за різних умов професійної діяльності.

Службу у ДПСУ необхідно спочатку проаналізувати з точки зору її об'єктивності, тобто як зовнішню, соціально-нормативну діяльність. У такому випадку, крім характеристики окремих її складових, зв'язків між ними, необхідно розкрити й умови її функціонування. Як правило, зовнішня, практична діяльність, що її організовує держава, передбачає забезпечення охорони кордону. Така діяльність є абстрактною у випадку виключення з неї особистості та при нерозумінні власне психологічної сутності цієї особистості. Соціальні, зовнішні особливості зазначеної державної служби розкриваються через окремі суспільні функції військової діяльності та впливають на успішність виконання їх особистістю. Сучасна служба на кордоні вирізняється цілою низкою специфічних особливостей і висуває до свого суб'єкта комплекс відмінних, порівняно з іншими професіями, вимог. Така діяльність передбачає наділення суб'єкта особливими, владними повноваженнями, правами й обов'язками, відповідальністю. Саме тому служба в ДПСУ – це важлива і відповідальна державна справа.

Психологічний аналіз сучасної діяльності прикордонника свідчить, що її можна розглядати певною мірою як життєдіяльність людини в особливих, більш екстремальних порівняно з діяльністю її в багатьох інших сферах, умовах існування. Це є чітко нормована, регламентована і контрольована діяльність особистості. Вона пов'язана із певними моральними, соціальними, часовими, просторовими та іншими обмеженнями. Зокрема, у самій службі жорстко і нормативно регулюються формальні відносини, службовці не мають права бути членами будь-яких партій, не можуть брати участь у роботі різних масових зібрань, організацій, товариств.

На нашу думку, військова служба, а також і діяльність у ДПСУ, має свої специфічні соціально-психологічні особливості, які значною мірою детермінують і потребують ускладнення власне суб'єктивної психологічної структури діяльності особистості прикордонника. Це такі:

- 1) істотна соціальна та державна значущість діяльності;
- 2) висока фізична, інтелектуальна й емоційна напруженість, темп і динаміка проходження служби;
- 3) більш жорстка, порівняно з іншими професіями, регламентація та правове регулювання взаємостосунків між її учасниками;

4) ймовірність виконання обов'язків у різних кліматичних, погодних умовах, часових інтервалах тощо;

5) висока ступінь колективності діяльності;

6) високий рівень організації взаємин по вертикалі і по горизонталі;

7) часта зміна одних видів діяльності, дій на інші, що може бути викликане різною оперативною обстановкою тощо.

Структура такої об'єктивної діяльності за певних, сприятливих умов трансформується в структуру власне суб'єктивної психологічної діяльності. Цей процес успішно відбувається у випадку погодження суспільної мети, значення діяльності й особистісного смислу служби.

До суб'єктивних умов реалізації професійної військової діяльності слід також зарахувати рівень усвідомлення особистістю своїх психічних властивостей, якостей, ступеня розвитку психічних пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, психомоторики, рівня знань, навичок, а в цілому – здібностей, які дозволяють зробити своєчасні й адекватні висновки.

У офіцерів ДПСУ має бути добре сформований організаторський компонент діяльності, який розкривається при:

- самоорганізації, що проявляється у дисциплінованості, правильному розподілі часу, чіткому виконанні різних обов'язків;

- організації діяльності інших осіб, які виконують у колективі однорідні або різні функції;

- організації та координації діяльності інших підрозділів, установ, що виконують службові функції у певних ситуаціях.

Після формування мотиваційно-цільової основи діяльності йде етап формування уявлень про шляхи, засоби і способи оволодіння професією офіцера-прикордонника. Ми з'ясували, що якраз на цьому рівні у військових ВНЗ немає чіткого усвідомлення курсантами значущості навчальної діяльності, окремих навчальних дисциплін щодо формування якостей, необхідних офіцеру ДПСУ.

Висновок. Ураховуючи аналіз наукової літератури та особливі умови діяльності інженерів-прикордонників психологічна готовність курсантів до майбутньої професійної діяльності інженера визначається як єдність та взаємозв'язок мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів, які необхідні їм для успішного виконання службових функцій. Підвищити ефективність служби офіцерів-прикордонників не можна без урахування їх індивідуальних особливостей та відповідності особистісних якостей вимогам фаху, конкретної професії. Формувати в курсантів такі особистісні якості та властивості потрібно на всіх етапах навчання у вищому військовому навчальному закладі, особливо під час вивчення природничонаукових та фахових дисциплін.

Таким чином, **подальшими напрямками дослідження** є вивчення характеристики особистісних якостей інженера-прикордонника, умов розвитку психологічної готовності курсантів до професійної діяльності інженерна, основних підходів та детермінант формування зазначеної готовності на заняттях з вищої математики.

Література:

- 1 Бодалев А.А. Изучение зрелого человека – важная задача акмеологической науки/ Труды НИИ – ВО. – М.: Из-во Минвуза, 1993. – С.5 -11.
- 2 Журавлев А. Л. Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования. Совместная деятельность: Методология, теория, практика. – М.: Наука, 1988. – С.19 - 36.
- 3 Побірченко Н.А. Психологічні особливості працевлаштування в сучасних умовах // Збірник «Психологія особистості безробітного». – Київ, 2004. – С. 157-164.
- 4 Управляемое формирование психических процессов / Под ред. П.Я. Гальперина – М.: МГУ, 1977. – 198 с.
- 5 Поздняков В.М. К вопросу о психологической готовности курсантов учебных заведений МВД СССР к службе в ИТУ. – М.: Изд-во АК МВД СССР, 1989. – 35 с.
- 6 Готовность спортсмена к соревнованиям. / Под ред. В.А. Алагорцева. – М.: Педагогика, 1969. – 249 с.
- 7 Роль интеграции высшей школы с наукой и производством в формировании специалиста. Социальные аспекты труда и подготовки инженеров. – Киев: Вища шк., 1987. – 314 с.

8 Вопросы практической психодиагностики и консультирования в вузе // Под ред. Обозова. – Л.: изд-во ЛГУ, 1984. – 132 с.

9 Маркова А.К. Психология профессионализма. –М.: Просвещение, 1996. – 155 с.

10 Гринчишина О.М. Розвиток мотивації оволодіння іноземною мовою в умовах вищого військового навчального закладу: Автореф. дис... канд. психол. наук. Національна академія Державної Прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 18 с.

11 Кучеренко С.М. Визначення психологічної готовності особистості до професійної діяльності: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Університет внутрішніх справ. – Х., 2000. – 17 с.

12 Сафін О.Д. Психологія управлінської діяльності командира: Навчальний посібник. – Хмельницький: Видавництво Академії ПВУ, 1997. – 149 с.

13 Закон України про Державну прикордонну службу України від 3 квітня 2003 р. № 661-4 // Відомості Верховної ради України. – 2003. – № 27 від 4 липня.

14 Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск.: изд-во БГУ, 1975. – 173 с.

In this article the author presents a professional activity characteristic of the officer of the frontier corps. She studies the conditions which influence upon psychological level of personality, and forming of aims and motivations in military students service in the Government Border Service of Ukraine.

УДК 378.111

*Л.В. Мельник
м. Вінниця, Україна*

ВПЛИВ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ВЗАЄМОДІЮ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми. Соціальні перетворення, котрі відбулися останніми десятиліттями, зумовили необхідність оновлення системи підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Для забезпечення належного рівня якості професійної підготовки майбутніх фахівців, які можуть гнучко перебудовувати напрямок і зміст своєї виробничої діяльності в зв'язку зі зміною вимог ринку праці, необхідно застосовувати нетрадиційні підходи до навчання та виховання молоді. Нова парадигма освіти, котра базується на інноваційній методології, містить в своїй основі низку сучасних освітніх технологій, що забезпечать майбутнім фахівцям високий рівень загальної культури, професійну компетентність у конкурентному соціальному середовищі, здатність творчо й ефективно діяти в нестандартних виробничих ситуаціях.

Актуальність дослідження зумовлена розвитком демократичних процесів українського суспільства та гуманізацією всіх його сфер, що вимагає необхідності розширення та поглиблення навчання педагогічної складової в системі сучасної професійної освіти. В навчанні вчителів слід надавати перевагу особистісно орієнтованому підходу та гуманістичним цінностям, спрямованим у майбутнє, що може стати гарантією досягнення ефективного рівня їхнього фахового розвитку. Адже надзвичайно важливо сформувати в свідомості майбутніх учителів думку про те, що психолого-педагогічні знання, вміння та навички є професійним інструментом, що дозволяє стати мобільним, конкурентноздатним фахівцем. Цього можна досягти шляхом застосування інноваційних педагогічних технологій у навчальному процесі.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі технологізації освітнього процесу приділено багато уваги як вітчизняними вченими (В.І. Бондар, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, І.М. Дичківська, О.М. Пехота, С.О. Сисоєва, А.В. Фурман, Д.В. Чернілевський), так і зарубіжними (Д.Г. Левітес, М.В. Кларін, Р.С. Сафін, Г.К. Селевко, М.М. Поташник). У їхніх працях розглянуто значну кількість ідей, підходів до освітніх систем і класифікацій педагогічних технологій.

Метою даної статті є визначення шляхів активізації взаємодії викладача та студентів під час використання педагогічних технологій.

Виклад основного матеріалу. Стратегія розвитку освіти в Україні передбачає ґрунтовне реформування всієї освітньої системи. Її реконструкція набуває особливого

соціально-культурного спрямування. Сьогодні педагогічною наукою здійснюється пошук нових моделей організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, здатних утвердити якісно нові взаємини між суб'єктами навчання та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, котра забезпечить інтенсивне оволодіння комплексом знань, умінь і навичок, а також гармонійний розвиток особистості.

Для традиційної системи навчання характерними ознаками є досягнення середнього темпу та рівня вивчення навчального матеріалу студентами, їхня низька пізнавальна самостійність, психічна та фізична перевантаженість. Як наслідок, зменшується розвивальний та виховний потенціал такого навчання. Щоб вирішити цю проблему, необхідно внести корективи в навчальний процес, а саме в його організацію та технологію навчання. Важливого значення набуває повне управління навчальним процесом із забезпеченням оперативного зворотнього зв'язку стосовно досягнення запланованого результату. Традиційно якість результату розглядають як якість освіти фахівця. Однак слід пам'ятати, що на рівень кінцевого результату впливає якість самого навчального процесу та вміння викладача самостійно вибирати, конструювати педагогічно та психологічно обґрунтовані технології навчання.

Педагогічна система в контексті системного аналізу визначається такою якістю як технологічність. Вона задає логіку управління процесом навчання і його можливостям. Системоутворювальним чинником педагогічної системи є технологія реалізації навчально-виховного процесу. Враховуючи, що технологія проектується на заданий, проте не передбачуваний результат, вона має відповідати таким вимогам, як концептуальність, системність, керованість, ефективність і відтворюваність[1]. Якщо ці вимоги виконуються, то, ймовірно, і результати використання конкретної технології навчання будуть позитивними. Будь-які нововведення є доцільними, якщо їхнє використання є ефективним. Ефективність використання педагогічних технологій і технологій навчання визначається багатьма показниками, зокрема: досягненням запланованих результатів(навченості професійної діяльності), наявністю цілей векторів, якими є «самонавчання, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності»[2, с.25].

Поняття «технологія» у педагогічній науці має декілька семантичних тлумачень. Відповідно до значень цього поняття відбувається й систематизація педагогічних технологій, яких налічується понад п'ятдесят.

Перш, ніж перейти безпосередньо до розгляду деяких технологій навчання, зупинимось на характеристиці базових термінів(за І.М. Дичківською)[4].

Освітня технологія відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Призначення освітніх технологій полягає у розв'язанні стратегічних для системи освіти завдань: прогнозування розвитку освіти, проектування та планування цілей, результатів, основних етапів, способів, організаційних форм освітньо-виховного процесу. Такими освітніми технологіями є концепції освіти, освітні закони, освітні системи. У сучасній Україні такими освітніми технологіями є гуманістична концепція освіти, Закон України «Про освіту», система неперервної освіти та ін.

Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявністю певних умов. Педагогічні технології акумулюють і виражають загальні ознаки та закономірності навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета. Кожна конкретна педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного та управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі зміст, форми та засоби. Вона може охоплювати й спеціалізовані технології, котрі застосовуються в інших галузях науки та практики – електронні, нові інформаційні технології, промислові, поліграфічні, тощо.

Технологія навчання моделює шлях засвоєння конкретного навчального матеріалу(поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання. За багатьма параметрами вона є наближеною до часткової методики. Дидактична технологія охоплює зміст, форми та методи навчання. В структурі технології навчання виокремлюють підрівні:

- кількість технологічних етапів;
- ступінь технологічності ;

- складність технологічності ;
- гнучкість і мобільність технології тощо.

З'ясування цих параметрів забезпечує прийняття виваженого рішення про доцільність впровадження конкретної технології навчання, виховання[4, с.68].

Уведення інноваційних педагогічних технологій на основі сучасного розуміння освітнього процесу вимагає від викладача аналізу освітньої ситуації, проектування її розвитку, експортування проекту(моделі), програмування, реалізації проекту, контролю і корекції освітньої практики, експертизи результатів. Доля педагогічних інновацій в педагогічних вищих навчальних закладах досить часто залежить від суб'єктивності викладача. Опанування нової технології – це не стільки інтелектуальне прийняття й дидактичне пророкування, скільки особистісне оцінювання та інтерпретація. Саме тому особистісна невідповідність викладачів до використання нововведень у навчальному процесі й стає головною перешкодою впровадження педагогічних технологій у сучасній професійній освіті. Адже особистісна відповідність викладача до нововведень є системоутворюючим і креативним чинником професійно-технологічної культури викладача [3, с.234].

Однією з сучасних і досить актуальних технологій навчання є модульно-рейтингова, що вдало поєднує в собі дві, - технологію модульного навчання та технологію рейтингового оцінювання навчальних досягнень студентів. Модульно-рейтингове навчання поширюється в більшості навчальних закладів освіти. І все-таки практика доводить, що протягом тривалого часу впровадження ця технологія не реалізується повною мірою відповідно до своїх дидактичних можливостей.

Модульна технологія навчання відома з 1972 року. В той час вона мала назву «модульна система», що відповідало її сутності, оскільки система навчання – це впорядкований набір форм, засобів, методів, а також залежностей та взаємодій між ними. Провідним елементом у такому формулюванні виступає єдність. Технологія – теж єдність, проте діюча у певній послідовності елементів. Після Всесвітньої конференції ЮНЕСКО 1972 року, що відбулась у Токіо, модульна система була рекомендована як найпридатніша для неперервної освіти[5].

У чому полягає наукова та практична актуальність модульної технології?

По-перше, в ній поєднуються нові підходи до навчання. Поступовість впровадження технології полегшує опанування її викладачами та студентами, Модульна технологія дозволяє студентам уникнути «шоку», викликаного щоденними тестовими перевітками.

По-друге, технологія передбачає таку організацію навчальної діяльності, за якою студент самостійно оперує навчальним змістом, а це, безумовно, призводить до більш глибокого та усвідомленого засвоєння матеріалу.

По-третє, модульна технологія інтегрує в собі багато з того, що накопичено педагогічною наукою та практикою. Так, активність студента відповідно до логіки дій, самоконтроль, індивідуальний темп навчально-пізнавальної діяльності – все це вплив теорії програмованого навчання. З теорією розвивального навчання модульну технологію поєднує ідея орієнтованої основи діяльності – поетапне формування розумових дій [6].

Структура будь-якого дидактичного процесу складається з трьох взаємодіючих компонентів: мотивації, власне пізнавальної діяльності студента, керівної діяльності викладача.

Проаналізуємо особливості діяльності студента і викладача під час модульної організації навчання.

Модульна технологія визнана гуманістичною, оскільки студент у ній є не об'єктом навчання, а суб'єктом. Розвиток у процесі самостійної роботи дає більший результат, ніж спроби нав'язати необхідні вміння та навички. Причому між викладачем та студентом створюється суб'єкт – суб'єктне спілкування, в якому викладач – партнер у навчанні, а не носій знань. Студент навчається самостійно, а викладач лише здійснює мотиваційне керування процесом навчання. Студент вільний у виборі методів та засобів освіти, його інтереси не обмежуються, результати роботи ґрунтуються, в першу чергу, на самооцінці. Таким чином, модульна технологія – особистісно орієнтована технологія, в центрі якої міститься особистість студента, і вона є кінцевою метою освітньої системи, Глибина та усвідомлення засвоєного матеріалу, розвиток інтелекту також залежать від ступеня самостійності студента в оперуванні навчальним змістом.

За традиційної системи навчання прийоми організації самостійної індивідуальної роботи застосовуються лише епізодично. Це не дозволяє повною мірою забезпечити саморозвиток студента, сформувати навички самоосвіти. Впровадження модульної технології дає змогу звести до певної системи прийоми організації самостійної індивідуальної та групової роботи.

Слід зауважити, що коли самостійна робота студентів буде домінуючою, викладачеві необхідно продумати власні керівні та організаційні дії. Він має забезпечити мотивацію роботи – поставити перед собою та студентами мету спільної діяльності. Формулюючи мету, викладачеві необхідно визначити не лише обсяг навчального матеріалу, але й рівень його засвоєння, а це вимагає знань рівнів навченості студентів. Відповідно, викладач має володіти навичками психолог-педагогічної діагностики рівнів сформованості загальнонаукових та спеціальних умінь і навичок студентів. Крім того, поставлена мета має бути діагностичною, тобто спрямованою на кінцевий результат. Така мотивація забезпечить керівну діяльність викладача та навчальну діяльність студентів.

Виходячи з особливостей взаємодії викладача та студента за модульної побудови навчального процесу, до функції викладача входить забезпечення всіх учасників дидактичними матеріалами. Кожний студент повинен мати методичні вказівки, навчальний матеріал та контрольні запитання. На цьому етапі є суттєві відмінності від традиційної системи навчання. Оскільки тепер основна функція викладача керівна, йому необхідно звернути увагу на розробку власних дій в організації самостійної діяльності студентів. З цією метою викладач може розробити інструктивний листок до модуля, в якому будуть зазначені можливі консультації, проблемні ситуації тощо.

Від умінь викладача оперативню й раціонально опрацьовувати вхідну інформацію залежать: багаж його наукових знань; елементи педагогічної майстерності; зворотний зв'язок, що дає можливість обирати оптимальний варіант підвищення якості професійних та педагогічних знань. Досягнути необхідного рівня взаємодії викладача і студентів можна шляхом створення творчої обстановки у процесі навчання. Для цього потрібно усувати внутрішні перепони творчим проявом, щоб студенти були готові до творчого пошуку і набули впевненості у своїх взаєминах з однокурсниками та викладачами.

Важливим елементом спільної діяльності викладача та студента є рефлексія. Остання дає можливість студентам і викладачам визначити ступінь досягнення поставленої мети, причини її досягнення або невдачі, дієвість тих чи інших застосованих способів і методів, а також здійснити загальну самооцінку. Рефлексія необхідна як на початку вивчення модуля для визначення базових(вхідних) знань, мотивації, так і наприкінці як завершальний елемент модуля.

Слід зауважити, що рефлексія ефективніша, якщо проводиться напередодні модульної контрольної роботи. Більшість студентів переконується, що їхня самооцінка була завищеною – про це свідчать результати модульної роботи.

Рефлексія важлива не лише для студентів, а й для викладачів. Вона має застосовуватись за будь-якої організації навчання з метою визначення її ефективності. Двобічна рефлексія (з боку студентів і викладача) дає можливість здійснювати системний аналіз ефективності форм організації навчальних занять.

Висновок. Отже, діяльність викладача та студента за умов організації модульної технології навчального процесу має низку особливостей, і ефективність її залежить, насамперед, від усвідомлення своєї відповідальності, завдань освіти та мотивації навчання.

Література:

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 2003. – 255с.
2. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 320с.
3. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – Изд-во 2-е, перераб. и доп. – М.: ИЧП Издательство «МАГИСТР», 2004. – 310 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352с.
5. Амзасцев А., Фарбер Ф. Рейтинг для студентов // Вестник высшей школы. – 1990 . – №11
6. Постернак Н.О. Освітні технології у вищих закладах освіти // Безпека життєдіяльності. – 2005. – №8

In the article the components of co-operation of teacher and students in the process of teaching are determined, in particular motivation, personality, organizational. The author investigates the contents, forms and methods of modern creative teaching technologies and analyses conditions of its realization.

ВИВЧЕННЯ КОНЦЕПЦІЙ СУЧАСНОГО ПРИРОДОЗНАВСТВА МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ

Результати аналізу розвитку сучасної педагогічної теорії і практики в країнах ближнього і дальнього зарубіжжя: в США (О.П. Лещинський), у Франції (А.В. Алексеева, Ж. Верньє, Б.Л. Вульфсон, С.А. Головкин, Л.І. Зязюн, Л.М. Лабазіна); у Німеччині (Н.В. Абашкіна, М.В. Єфимова, І.О. Матвейцева, Р. Мокрик); у Великій Британії (Н.М. Авшенюк, Л.В. Айзікова, А.А. Барбарига, М.Г. Кучеряну, Л.П. Пуховська, Н.В. Федорова); в Іспанії (С.Ф. Клеппо); у Польщі (І. Вільш, Г. Кедровіч, Г. Ніколаї); в Росії (М.І. Бантова, І.Я. Каплунович, Л.О. Мітіна); в Японії (П.І. Піжніков) та ін. свідчать, що в професійній підготовці вчителя все частіше звертається увага на розширення його світогляду, формування інтегрованої системи знань про навколишній світ.

У традиційній системі навчання перевага надається предметній підготовці вчителя, що часто є занадто вузькою. В результаті випускник ВНЗ, у кращому випадку озброєний предметними і психолого-педагогічними знаннями, залишається необізнаним з новітніми досягненнями у найважливіших галузях науки і суспільного виробництва. Це призводить до того, що його учні, які вивчають різні предмети, займаються пошуком в мережі Інтернет, цікавляться новинками зі сфери техніки, інформаційних технологій і ін., є більш ерудованими. Таку ситуацію можна частково змінити, якщо під час навчання в педагогічному вищому навчальному закладі (ВНЗ) ввести інтегрований курс «Концепції сучасного природознавства», в якому розглядалися б найновіші досягнення різних наук. Такий курс уже впроваджений в багатьох ВНЗ Росії та України, розроблені відповідні підручники, посібники, методичні рекомендації [1;4].

Але створення і викладання такого курсу викликає цілу низку труднощів. Розглянемо їх детальніше.

Сучасна наука підрозділяється на безліч галузей знань або окремих наук, що різняться між собою тим, яку сторону дійсності вони вивчають. За предметом і методами пізнання виділяють науки про природу - природознавство, і суспільство - суспільствознавство (гуманітарні, соціальні науки, об'єкти вивчення яких створені самими людьми, тобто штучні, науки про закони пізнання, мислення (логіка, гносеологія і т.ін.). Окрему групу утворюють технічні науки та технології. Дуже своєрідною наукою є математика. Кожна група наук ділиться на низку наукових дисциплін. Наука про найбільш загальні закони дійсності - філософія, яку не можна, однак, цілком віднести тільки до науки. Незважаючи на такий розподіл, наука залишається багатогранним, але разом з тим цілісним утворенням, окремі компоненти якого у своїх глибинних світоглядних і методологічних основах тісно пов'язані між собою.

Є інші критерії для класифікації наук. За наближеністю до практики науки розділяють на дві великі групи: фундаментальні (чисті), де немає прямої орієнтації на практику - вони засновані лише на прагненні людини до розширення світогляду, і прикладні (включаючи технології), спрямовані безпосередньо на застосування результатів наукового пізнання для вирішення виробничих і соціально-практичних проблем. Тут широко використовуються принципи і закони природи, одержані фундаментальною наукою. Фундаментальна наука, у свою чергу, залежить від техніки і технології, що для неї розробляє прилади й інше устаткування, і є дослідним полігоном для нових теорій.

Відзначимо, що межі між окремими науками і науковими дисциплінами умовні. Наука, як форма пізнання і соціальний інститут, сама себе вивчає за допомогою цілої низки спеціальних дисциплін, наприклад, історії і логіки науки, наукознавства й ін. Нині активно розвивається філософія науки, що досліджує загальні характеристики науково-пізнавальної діяльності, структуру й динаміку знання, логіко-методологічні аспекти і т.ін. Незважаючи на такий поділ, наука залишається єдиною й існують лише різні форми її використання, у тому

числі й в освіті. Всі науки є результатом вивчення навколишньої дійсності і спрямовані на неперервний процес дослідження природних і суспільних явищ.

Вивчення природи складає предмет природознавства. При дослідженні явищ природи у всьому їх різноманітті ми вводимо поняття, відкриваємо закони і будуємо наукові теорії, за допомогою яких пояснюємо, інтерпретуємо або витлумачуємо ці явища. По суті справи це й означає, що ми досягаємо певного розуміння наявних у природі регулярності, повторюваності і закономірності.

Кожна з природничих наук, наприклад, фізика, хімія, біологія, геологія, географія, мінералогія і т.д., досліджує якусь одну з її сторін, так що в цілому картина виявляється строкатою. Щоб з нею розібратися, необхідно знайти ключ до єдності природознавства. Вважається, що природа єдина й її вивчення також повинне базуватися на єдиному фундаменті, основу якого складають, насамперед, фізика, хімія і біологія.

Слово природознавство є сполученням двох слів – «природа» і «знання». Під природознавством, насамперед, розуміють точне природознавство, тобто вже цілком оформлене (часто в математичних формулах) - точне знання про все, що дійсно є в природі. Нині існує два визначення природознавства:

- 1) природознавство - це наука про природу як єдину цілісність;
- 2) природознавство - це сукупність наук про природу, узятя як єдине ціле.

Строго кажучи, вони різні. Перше говорить про одну - єдину науку про природу, підкреслюючи її єдність і цілісність, а друге - розглядає природознавство як множину (сукупність) наук, що вивчають природу як єдине ціле. При цьому під сукупністю наук мають на увазі не просто суму розрізнених наук, а єдиний комплекс тісно взаємозалежних і взаємодоповнюючих одна іншу природничих наук. З цієї точки зору природознавство - це узагальнена наука, що, по суті справи, і є однією єдиною наукою. Саме в цьому змісті природознавство розглядається як єдина система наук про природу, що займається систематичним експериментальним дослідженням природи. Воно розкриває специфічні закономірності, пояснюючи світ з погляду єдності і взаємозв'язку його загальних властивостей.

Предметом природознавства є пізнання різних форм руху матерії. Структура й організація всього, що є у Всесвіті, - це проблеми природознавства. Воно розкриває специфічні закономірності, що пояснюють конкретні властивості матеріального світу. Природничі науки досягли в наш час грандіозних успіхів. Фізичний світ, доступний дослідженню, охоплює нині фантастичний діапазон масштабів. У мікроскопічних масштабах, наприклад, у фізиці елементарних частинок, ми маємо справу з величинами порядку 10^{-22} см. У макроскопічних масштабах, наприклад, у космології, час може сягати 10^{10} років (вік Всесвіту), а відстані – 10^{28} см (радіус горизонту подій, тобто відстань, з якої можна приймати фізичні сигнали).

Мета курсу «Сучасні концепції природознавства» в професійній підготовці вчителя полягає в тому, щоб чітко уявляти єдність природи, її цілісність і ту єдину основу, на якій побудована вся незліченна розмаїтість предметів і явищ природи і з якої випливають основні закони, що пов'язують мікро-, макро- і мегасвіти, Землю і Космос, фізичні і хімічні явища між собою і з життям, з розумом. Курс покликаний дати інформацію для прийняття рішень, а також методи природодоцільного вирішення завдань у різних сферах діяльності, він демонструє приклади наукових підходів до дослідження явищ дійсності, котрі застосовували провідні науковці.

У сучасному природознавстві органічно переплітаються два протилежних процеси: неперервної диференціації природознавства на все більш вузькі галузі знань і інтеграції цих відособлених наук. Приходить розуміння того, що досягнення успіху в розумінні фундаментальних властивостей Всесвіту можливо тільки на основі інтегральних (загальних) уявлень про навколишній світ, що включає як фізичний світ, так і людське існування. Усе ближче наука підходить до розуміння того, що саме існування людини обумовлене основними закономірностями розвитку Всесвіту в цілому.

На сучасному етапі природознавство стає все ближче до людини, поширюючи свої методи на економіку, гуманітарну сферу знань і навіть на мистецтво. Уявлення про єдність людини і природи, про коеволюції почали складатися в XIX столітті.

Саме тоді в науковців зародилася думка про неминучість виникнення суперечностей між природою і розумом, якщо розум ставить себе над нею і закликає до скорення і перетворення природи для тимчасового блага. У XIX ст. приходить розуміння, що Людина - активний чинник Природи, яка не може бути тільки стороннім спостерігачем.

Розвиток природознавства йшов від безпосереднього споглядання природи через поділ знань і аналіз усередині окремих дисциплін до синтезу наук, до відтворення картин світу.

Вивчення природи протягом більше двох з половиною тисяч років показало, що, хоча природознавство ґрунтується на дослідних фактах, але останні не є єдиним джерелом фундаментальних знань. Будь-яке теоретичне знання здійснюється в рамках загальних уявлень про природу, що містять багатовіковий підсумок міркувань людства. Саме ці уявлення служать незалежним джерелом нових понять, принципів і гіпотез. Вони виступають як узагальнення досвіду, хоча часом і не мають з ним однозначного зв'язку. Ці найбільш загальні уявлення про природу, що склалися під впливом визначених філософських ідей, називають фундаментальними концепціями природознавства.

На відміну від природничих наук, гуманітарні науки вивчають людину і суспільство - це система знань про суспільство, закони його розвитку і виникнення, культуру і т.п. Тут предметом знань виступають цінності суспільства. До них відносяться суспільні ідеали, цілі, норми і правила мислення, спілкування і поведінки, засновані на певному розумінні корисності для індивіда, групи і людства в цілому яких-небудь предметних дій. У суспільстві нічого не відбувається без свідомих цілей, інтересів і мотивацій, тоді як у природі діють стихійні і незалежні від людини процеси. На цій підставі часто намагаються гуманітарну культуру протиставити природничонауковій. Однак, незважаючи на розходження між природничими і гуманітарними науками, між ними не завжди можна провести чітку грань (наприклад, важко віднести до якоїсь однієї галузі економічну географію).

Природознавство суттєво впливає на розвиток гуманітарних наук як методологією, так і загальносвітоглядними уявленнями, образами й ідеями. Наявні розходження між природничонауковим і гуманітарним пізнанням полягають у тому, що природознавство орієнтоване на вивчення повторюваного, загального, універсального, абстрактного, тоді як гуманітарне - на спеціальне, конкретне, унікальне, неповторне. Мета природознавства - описати і пояснити свій об'єкт, виразити знання з позицій позачасових принципів буття. Мета гуманітарних наук - зрозуміти свій об'єкт, знайти способи конкретно-історичного, особистісного переживання, тлумачення і змісту об'єкта пізнання, свого ставлення до нього. Технічні науки вивчають закони і специфіку створення і функціонування складних технічних пристроїв, що використовуються людьми в різних сферах життєдіяльності. Світ техніки унікальний, він має свої закони, котрі необхідно вивчати для досягнення технічного прогресу.

Філософія з грецького перекладається як «любов до мудрості». Вона вивчає найбільш загальні закони природи і суспільства, пояснюючи світ з погляду єдності і взаємозв'язку його самих загальних властивостей. Але на відміну від природознавства, що досліджує світ сам по собі, філософію цікавить відношення людини до світу. При цьому широко використовуються результати природничонаукових дисциплін. Тому говорять, що філософія і природознавство пов'язані як дві сторони єдиного процесу пізнання. Це підтверджує і той факт, що колись наука про природу називалася натурфілософією - філософією природи.

В античні часи природознавство і філософія не розділялися і представляли єдине ціле. Але, починаючи з XVII ст., у науці затвердився і став широко застосовуватися аналітичний метод мислення, що полягає в уявному (або дійсному) розкладанні об'єкта на частини з подальшим їх аналізом. Він був надзвичайно корисний, без нього не відбулося б настільки могутнього нагромадження емпіричних даних. У той самий час цей метод хибує схильністю зводити отримані результати в догми, розривати й абсолютизувати їх, розглядаючи як істину в останній інстанції. Перенесений із природознавства у філософію, даний спосіб створив специфічну обмеженість останніх століть - метафізичний спосіб мислення. Тому поділ філософії і природознавства на певному етапі був виправданим, він пішов на користь і фізиці, і філософії. Фізики здобували факти, не задумуючись про глибинну сутність явищ, філософи розвивали діалектику мислення. Це була історична необхідність тимчасового розриву. Перш ніж розглядати природу в її діалектичній єдності, необхідно було

проаналізувати її, розібравши усе на частини. Таким чином, це був необхідний етап на шляху до розуміння діалектики природи.

У XIX ст. почався зворотний процес - процес інтеграції розрізнених наукових знань, де важливу роль стала відігравати філософія. Це пов'язане з тим, що пізнання природи - діалектичний процес, що виник завдяки праці, джерела якого збігаються з періодом формування первісного людського суспільства. Основним методом пізнання в природознавстві нині слугує діалектика. Діалектичний метод пізнання виходить із принципу постійного саморозвитку і руху матерії. Діалектика розглядає предмети і явища у взаємозв'язку, в русі і розвитку. Розвиток з погляду діалектики - якісне перетворення одних предметів і явищ в інші, знищення віджившого, застарілого, що заважає розвитку; утвердження нового; визнання саморуху, саморозвитку природи і суспільства.

Актуальним і необхідним стає вивчення основ синергетики, теоретичний зміст якої полягає у виявленні загальних ідей, методів, закономірностей процесів самоорганізації в різних матеріальних системах. У загальній теорії систем процес самоорганізації пов'язувався зі зростанням упорядкованості системи та енергоінформаційною взаємодією із середовищем. Як основа процесу самоорганізації виступають інформаційні механізми. Тому, вивчаючи складний навколишній світ і процеси його розвитку, сьогодні вже не можна обійтися без вивчення основ теорії інформації.

Усі названі аспекти сучасного природознавства вказують на складність побудови єдиного навчального курсу, але без вивчення основних концепцій сучасного природознавства випускник ВНЗ, а особливо педагогічного, не може вважатися високоосвіченою людиною. Вчитель не може і не повинен бути однобічним фахівцем. А тому, структуруючи інтегрований курс, треба пам'ятати, що «сьогодні особливо необхідно допомогти становленню цілісної, гармонійно розвинутої особистості, яка поєднує у собі розум і серце, мислення і почуття, уяву і інтуїцію, яка набула сутнісних, фундаментальних знань про світ, оволоділа способами діяльності, дотримується моральних законів буття» [3].

Література:

- 1.Артемьев И.Т., Павлов В.П., Трифонов Г.Ф. К вопросу о курсе «Концепции современного естествознания» //Инновационные технологии обучения в высшей профессиональной школе. – Выпуск 5. – Материалы VII междунар. научно-методической конференции. –Москва, 2001. – 441 с.
2. Архипкин В.Г., Тимофеев В.П. Естественно-научная картина мира: Учеб. пособие/ Краснояр. гос. ун-т: Красноярск, 2002. – 320 с.
- 3.Гончаренко С.У. Дидактична концепція змісту освіти //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми /Зб.наук.пр. У 2-х част. – Ч-1. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – С.22-26.
- 4.Потеев М.И. Концепции современного естествознания. –СПб.: Питер, 1999. – 234 с.

The article substantiates the necessity of structuring on the one hand and the difficulties in the study of the integral course on the other hand “The concept of potent day natural sciences the professional learning of teacher.”

УДК 378.147:51

*Л.Ф. Михайленко
м. Вінниця, Україна*

ДО ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Постановка проблеми. Входження України до європейського освітнього простору, впровадження у ВНЗ кредитно-модульної системи навчання вимагає переосмислення навчального процесу, змін у навчальних програмах, запровадження нових форм контролю якості навчання. Контроль знань, умінь і навичок студентів має комплексно визначати рівень навчальних досягнень студентів з методики навчання математики, враховуючи рівень сформованості методичних знань і умінь. Із впровадженням кредитно-модульної системи

навчання, система оцінювання знань студентів посилює вплив на процес формування знань та умінь, зокрема, підвищує мотивацію студентів та якість навчання, розширює межі самостійної роботи студента, сприяє систематичній роботі протягом семестру, проведенню індивідуального навчання. Ця система дає можливість уникати перевантаження в сесійний період, активізує роботу студента, робить її ритмічною і систематичною протягом всього семестру, формує самостійність, ініціативність, творчість і відповідальність. Викладач має змогу реалізувати диференційований та індивідуальний підхід у роботі зі студентами, більш рівномірно розподіляти педагогічне навантаження протягом року, зникає упереджений підхід до оцінки знань. В залежності від мети і завдань проведення контролю здійснюється вибір оптимальних форм. Організація діагностування ускладнюється характером традиційних засобів діагностування, якими є в методиці навчання математики усне опитування або методичні задачі. Розуміємо важливість регулярного, якісного вимірювання навчальних досягнень. Також актуальною є проблема зручного, як для викладача, так і для студентів, контролю за виконанням самостійної роботи студентом та оцінювання її ефективності. Одним із варіантів вирішення цієї проблеми є запровадження тестових технологій.

Впровадження тестування є важливим для поліпшення якості контролю знань. Тестування може бути використано як для поточного контролю, так і для підсумкового, наприкінці вивчення теми, розділу, курсу. Тестування може використовуватись, як окремо так і в комплексі з іншими видами контролю. Однак, у педагогічній, методичній літературі зазначається низку недоліків цієї форми контролю. До основних відносять: ймовірність угадування; здійснюється перевірка лише кінцевих результатів; не можна прослідкувати міркування. Щоб запобігти впливу цих недоліків, пропонуються різні типи тестових завдань. Наприклад: завдання з вільною формою відповіді, завдання на доповнення, завдання на встановлення зв'язку тощо.

Зрозуміло, що в процесі впровадження в навчальний процес тестових технологій виникає потреба у створенні тестів. Нині в педагогічній та методичній літературі активно обговорюється це питання. Банку тестових завдань різного рівня складності з методики навчання математики не має. На кафедрі алгебри та методики викладання математики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського ведеться робота у цьому напрямі. Зокрема, розроблено банк тестових завдань із загальної методики та методики навчання математики у 5-6 класах. Створені відповідні електронні варіанти тестів. Упровадження у навчальний процес розроблених тестів підтверджує ефективність такого способу контролю підготовки студентів. Важливою є подальша робота щодо створення тестових завдань до інших розділів методики навчання математики.

Мета даної статті - розкрити технологію створення та відбору тестових завдань з методики навчання математики для студентів математичних спеціальностей педагогічних університетів.

Залежно від активності студентів у навчанні знання можуть засвоюватись на різних рівнях. Ми виділили такі рівні засвоєння знань: I – репродуктивний рівень, II – реконструктивний рівень та III – творчий рівень. Відповідно до виділених рівнів засвоєння знань виділяємо завдання різних рівнів складності. Під час конструювання тестових завдань, перш за все, доцільно визначитись із рівнем складності завдання.

Тести першого рівня складності дають можливість перевіряти вміння студентів відтворювати раніше засвоєну інформацію. Зрозуміло, для виконання цих тестів студенту достатньо в стандартних умовах використати засвоєні знання і вміння. Підбираючи завдання, слід дбати про реалізацію міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків. Це допомагає студентам пригадати раніше вивчений матеріал та пов'язати його з новою темою. В тестах першого рівня складності переважають завдання закритої форми із запропонованими варіантами відповідей. Наприклад:

Завдання 1. Провідним методом навчання під час вивченні теми «Аксиоми стереометрії та їх найпростіші наслідки» на етапі закріплення вивченого має бути:

а) евристичний метод; б) проблемний метод; в) метод доцільних задач; г) проскриптивний метод.

Завдання 2. Поняття мимобіжних прямих у підручнику О.В. Погорелова «Геометрія 10-11», означено способом:

а) через найближчий рід і видову ознаку; б) конструктивно; в) через перелік; г) інша відповідь.

Тести другого рівня складності дають можливість перевіряти вміння студентів використати засвоєні знання і вміння у змінених, нестандартних ситуаціях. У тестах цього рівня складності є завдання як закритої форми із варіантами відповіді, так і завдання відкритої форми. Як правило, в завданнях закритої форми цього рівня складності правильна відповідь не одна. Для виявлення реконструктивного рівня засвоєння знань пропонуємо завдання, виконання яких потребує володіння понятійним апаратом, розумінням змісту понять. Наприклад:

Завдання 3. Назвіть основні етапи розв'язування текстових задач складанням рівнянь.

Завдання 4. Назвіть основні типи текстових задач в курсі алгебри 7-9.

Завдання 5. Задача: Щоб зібрати пшеницю з поля першому комбайну треба на 9 год менше часу, ніж другому, і на 3 год більше, ніж обом разом при спільній роботі. За який час кожний комбайн, працюючи окремо, може зібрати всю пшеницю? Заповніть пусті клітинки таблиці.

	Робота	Час	Продуктивність
I комбайн	A	x-9	
II комбайн	A	x	
Разом	A		

Або

	Робота	Час	Продуктивність
I комбайн	A	x	
II комбайн	A	x+9	
Разом	A		

Завдання 6. Задача: Бригада із шести токарів за певний термін мала виготовити 700 деталей. Коли бригада пропрацювала 5 днів одному з токарів, який виготовляв за день на 2 деталі менше, ніж кожний інший токар, доручили іншу роботу, тому за визначений термін було виготовлено лише 650 деталей. Скільки деталей виготовляв за день токар, якому доручили іншу роботу? Яке з рівнянь відповідає умові задачі (по x – деталей виготовляли п'ятеро токарів)

$$\text{а) } 700 - (6x - 2)5 = 650 \quad ; \text{ б) } (6x - 2) \cdot 5 + \left(\frac{700}{6x - 2} - 5 \right) \cdot 5x = 650$$

$$\text{в) } (6x - 2) \cdot 5 + \left(\frac{700}{6x - 2} - 5 \right) \cdot 5x = 700 \quad ; \text{ г) } \frac{700}{6x - 2} \cdot 5x = 650$$

Завдання 7. Сформулюйте навчальні цілі до теми «Похідна та її застосування» з курсу алгебри та початків аналізу.

Завдання 5 і 6 передбачають виявлення в студентів знань з методики навчання розв'язування текстових задач та сформованість умінь перевіряти учнівські роботи.

Тести третього рівня складності дають можливість виявляти творчі вміння студентів, тому тут переважають завдання відкритої форми. Завдання таких тестів формуються у вигляді проблеми, тобто завдань, для розв'язання яких немає єдиного алгоритму. Наприклад:

Завдання 8. Наведіть приклади використання пояснювально-ілюстративного методу доведення властивостей паралельного проектування.

Завдання 9. Обґрунтуйте доцільність вивчення у шкільному курсі алгебри та початків аналізу теми «Інтеграл».

Зрозуміло, що вказані теми в завданнях можна змінювати, завдяки чому кількість варіантів значно збільшується. Правильно підібрані тестові завдання сприяють ефективному навчанню студентів, систематизації та узагальненню навчального матеріалу.

Апробуючи розроблені тестові завдання як засіб поточного контролю, вважаємо, що оптимальна кількість завдань – п'ять, серед яких два завдання першого рівня, два завдання другого і одне третього. Причому, правильне виконання перших двох завдань оцінюються по 0,5 бала, за правильне виконання кожного наступного завдання можна отримати максимум 1 бал і мінімум 0,5 (оскільки, можуть бути відповіді неповні) та за п'ять завдань в залежності від повноти відповіді від 0 до 2 балів. Отже, студент може набрати максимум 5 балів. Зауважимо, що використання тестування як засобу поточного контролю дисциплінує студентів, стимулює інтерес у навчанні, заохочує до одержання кращих результатів.

Висновки. Накопичення тестових завдань дозволить створити відповідний банк тестових завдань з методики навчання математики, на основі якого можна буде створювати діагностичні, прогнозуючі, навчальні тести, як в друкованому варіанті, так і в електронному. Можливість застосовувати комп'ютерні технології для проведення тестування дозволить звільнити час викладача для перевірки правильності виконання завдань і обробки його результатів та провести студенту самоперевірку своїх знань. Технологічність процедури тестування дозволить зберігати інформацію про динаміку формування знань кожного студента.

Знаючи переваги та недоліки тестового контролю знань слід розуміти, що тести не повинні бути єдиною формою контролю засвоєння навчального матеріалу.

The subject of the article is the technology of formation and selection of the test tasks in the mathematics educational methods for the students of the Mathematics Special Pedagogical Universities.

УДК 681.3.06

*В.М. Михалевич, О.І. Шевчук, Н.Л. Буга
м. Вінниця, Україна,*

МАТЕМАТИЧНІ СИСТЕМИ КОМП'ЮТЕРНОЇ АЛГЕБРИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ І ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

Необхідність розробки та залучення нових інформаційних технологій у навчання ні в кого не викликає сумніву. Більш того «...провідні університети світу переходять (а фактично вже перейшли) від розповідних до діяльнісних форм навчання» [1, с.4]. Основне питання – як це зробити практично в реальних умовах?

Одним із напрямів упровадження інформаційних технологій у викладанні вищої математики є застосування систем символічної математики в навчальному процесі. Очікується, що застосування систем символічної математики забезпечить ефективніше засвоєння студентами наукових знань. Ця ефективність виявиться в можливості швидшого засвоєння студентами знань значно більшого об'єму. Окрім цього, самі системи символічної математики є елементом наукового знання і студент, який краще опанував такі системи, буде більш конкурентоздатним і успішним на ринку праці.

Стосовно викладання математичних дисциплін, удосконалення навчального процесу відповідно до вимог часу має виявлятися у все більшому використанні найбільш поширених універсальних математичних пакетів Maple, MathCAD, MatLab, Mathematica, електронних таблиць Excel [2-11].

На основі досвіду, що накопичений протягом останніх п'яти років на кафедрі прикладної математики Вінницького національного технічного університету (ВНТУ), система Maple рекомендується до застосування під час вивчення розділів з вищої математики в технічному вузі: лінійна алгебра й аналітична геометрія, вступ до математичного аналізу, диференціальне та інтегральне числення функції однієї змінної, диференціальне та інтегральне числення функцій декількох змінних, звичайні диференціальні рівняння, числові та функціональні ряди, теорія функцій комплексної змінної, операційне числення, рівняння математичної фізики, теорія ймовірностей та

математична статистика та ін. Інші універсальні та спеціалізовані математичні пакети можуть бути використані за бажанням.

У процесі розв'язання задач або виконання навчальних завдань з перерахованих вище розділів студенти стикаються з труднощами, котрі викликані громіздкістю і складністю обчислювальних процедур, що зрештою приводить до значних інтелектуальних зусиль і невиправданих витрат часу. Причому і якість, і зміст вирішуваних задач не відповідають вимогам часу. Вони занадто модельні, не відображують сучасних реалій, малої розмірності, оскільки призначені для ручного рахунку, в кращому разі за допомогою калькулятора. Застосування математичних пакетів дозволяє поліпшити змістовну частину вирішуваних задач; підвищити ефективність навчального процесу за рахунок скорочення рутинних процедур, ефективного пошуку правильного розв'язку за рахунок швидкої, програмної реалізації значної кількості альтернативних способів розв'язання.

Поява сучасних математичних систем спонукає до революційних змін у способах та змісті навчання з дисциплін математичного спрямування.

Один із гіпотетичних напрямів може полягати у так званому «рецептурному» підході. Такий підхід полягає у викладенні стислих інструкцій (рецептів) з одержання за допомогою математичної системи розв'язку численних типових математичних задач. На перший погляд, такий підхід має серйозні переваги, а отже й перспективи. Дійсно, навіщо студентові опановувати, наприклад, методи знаходження невизначених інтегралів або розв'язків диференціальних рівнянь, якщо це можна зробити одним натисканням кнопки миші? Але вже під час перших спроб більш уважного аналізу такого підходу виявляється його очевидна неспроможність. Адже перед викладенням «рецепту» здобуття, наприклад, розв'язку диференціальних рівнянь, потрібно дати поняття самого диференціального рівняння! І при цьому виникає одне з головних питань: яку змістовну частину повинно обіймати «поняття про диференціальні рівняння»? Пояснимо сказане на простому прикладі.

Потрібно знайти розв'язок системи лінійних рівнянь. Запишемо ці рівняння в синтаксисі системи Maple, позначивши кожне рівняння відповідною змінною:

```
> eq1:=-3*x[1]+2*x[2]-x[3]= 2;
```

```
eq2:=-x[1]+x[2]+x[3] = 0;
```

```
eq3:=2*x[1]+x[2]+2*x[3] = 2;
```

В області виведення результатів рівняння приймають традиційний математичний запис:

```
eq1 := -3 x1 + 2 x2 - x3 = 2
```

```
eq2 := -x1 + x2 + x3 = 0
```

```
eq3 := 2 x1 + x2 + 2 x3 = 2
```

Наголосимо, що в Maple значенню змінної може бути присвоєно рівняння. В даному випадку значенням змінної eq1 є перше рівняння системи. Розв'язати задану систему рівнянь в Maple надзвичайно просто. Досить використати команду solve:

```
> solve({eq1,eq2,eq3},{x[1],x[2],x[3]});
```

```
{ x3 = -1, x2 = 2, x1 = 1 }
```

Структура та синтаксис даної команди для розв'язання системи лінійних рівнянь досить проста: в перших фігурних дужках через кому указуються всі рівняння системи, а в наступних фігурних дужках через кому указуються невідомі, які необхідно визначити.

При дійсній простоті задання цієї команди для користувача, який не має відповідних твердих математичних знань, можлива ціла низка непорозумінь. У цілому ряді випадків синтаксичної помилки під час задання команди solve система Maple не тільки не видає потрібний результат, а взагалі не видає жодного повідомлення! Зокрема, таку ситуацію матимемо, якщо замість однієї з букв латинського алфавіту використані букви російського або українського алфавіту, що мають зовнішньо однаковий вигляд: х -х, с-с, у-у, К-К, е-е, Н-Н і-і, В-В, а-а, р-р, о-о, Т-Т. Так, наприклад, ніякого повідомлення не з'явиться у випадку виконання команди

```
> solve({eq1,eq2,eq3},{x[1],x[2],x[3]});
```

якщо в позначені змінної x[1] літера «х» набрана не в латинському, а в російському алфавіті. Особлива небезпечність тут полягає в тому, що зовні запис виглядає правильним і

без певного досвіду такі помилки важко виявляти. У подібних випадках Maple просто не може розв'язати задану систему, оскільки не може зрозуміти, що саме вимагається.

Проте розв'язати систему рівнянь Maple не може і у випадку, коли, з погляду синтаксису, все задано правильно, але система рівнянь розв'язку не має.

Наведений приклад свідчить про те, що система Maple є тим більш могутнім інструментом, чим вищий математичний рівень її користувача. В розглянутому прикладі перед тим як шукати синтаксичну помилку потрібно пересвідчитись у тому що розв'язок системи рівнянь існує. А для цього потрібно знайомство з основами теорії систем лінійних алгебраїчних рівнянь.

Навряд чи сьогодні можна дати чіткі рекомендації зі змін у змісті та об'єму матеріалу, що викладається студентам. Ефективні підходи можуть бути знайдені тільки в результаті практичного застосування нових інформаційних технологій. Причому в цій області ми спостерігаємо настільки швидкий прогрес, що мова йтиме про постійний пошук оптимального комбінування традиційних та нових технологій у навчанні.

Перше, що приходить на думку в процесі залучення сучасних математичних пакетів як додатку до традиційних форм навчання, це використання додатків для перевірки правильності одержаних розв'язків типових задач. Причому це спрощує і роботу викладача і студента. Тут утворюються умови для активізації самостійної роботи студентів. Ще один напрям застосування додатків, що лежить на поверхні, є візуалізація низки тверджень. Ці два напрямки відносно легко реалізуються, є надзвичайно важливими, але представляють собою «верхівку айсберга» потенціальних потужностей в підвищенні ефективності і якості освітнього процесу з вищої математики за допомогою сучасних систем символічної математики.

Надзвичайно перспективним представляється створення в середовищі системи Maple навчально-контролюючого комплексу з дисциплін математичного спрямування [13-19]. Елементи такого комплексу розробляються та використовуються на кафедрі прикладної математики ВНТУ впродовж останніх п'яти років. Слід зауважити, що в завдання навчання входить не тільки оволодіння певними прийомами та методами розв'язання математичних задач, але й знайомство з оригінальними ідеями, що покладено в основу класичних алгоритмів. Саме цю ідею покладено в основу розробки циклу лабораторних робіт з лінійного програмування, що дозволило уникнути застосування симплекс-таблиць. На думку авторів, симплекс-таблиці дозволяють суттєво зменшити об'єм рутинних обчислень і дають уяву про побудову ефективних обчислювальних схем. Але при цьому симплекс-таблиці повністю затьмарюють основні ідеї, на яких базується симплекс-метод. П'ятирічний досвід проведення лабораторних робіт з лінійного програмування в комп'ютерному класі переконливо показав, що подібна методика акцентує увагу студентів на ключових ідеях понять і методів, що вивчаються, а не на рутинних обчисленнях.

Висновки. Необхідне масове використання систем символічної математики у викладанні дисциплін математичного спрямування для накопичення та широкого публічного обговорення ефективних нових інформаційних технологій в навчанні.

Література:

1. Ніколаєнко С.М. Підвищення ефективності вищої освіти – визначальний чинник економічного потенціалу держави// Матеріали до доповіді міністра освіти і науки на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України (23 лютого 2006 року, м. Київ)//Освіта України. – 2006. –№ 13 (17 березня)
2. Васильєв А.Н. Maple 8. Самоучитель. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2003. – 353 с.
3. Матросов А.В. Maple 6. Решение задач высшей математики и механики. – СПб.: БХВ-Петербург, 2001. – 528 с.
4. Аладьев В.З. Эффективная работа в Maple 6/7. – М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2002. – 336 с.
5. Дьяконов В.П. Maple 7: учебный курс. – СПб.: Питер, 2002. – 672 с.
6. Прохоров Г., Колбеев В., Желнов К., Леденев М. Математический пакет Maple V Release 4: Руководство пользователя. –Калуга: Облиздат, 1998.
7. Манзон Б.М. Maple V Power Edition. – М.: Информационно-издательский дом «Филин», 1998. – 240 с.
8. Maple 9/ Advanced Programming Guide/M.B. Monagan, K.O. Geddes, K.M. Heal, G. Labahn, S.M. Vorkoetter, J. McCarron, P. DeMarco. Canada. Maplesoft, division of Waterloo Maple Inc. 2003.
9. Дьяконов В.П. Mathcad 2001: учебный курс. – СПб.: Питер, 2001.

10. Дьяконов В.П. MATLAB 5.3: учебный курс. – СПб.: Питер, 2001.
11. Аладьев В.З., Шишаков М.Л. Введение в среду пакета Mathematica 2.2. – М.: Информационно-издательский дом «Филин», 1997. – 368 с.
12. Вильям Орвис. EXCEL для ученых, инженеров и студентов: Пер. с англ. – К.: Юниор, 1999. – 528 с.
13. Михалеви́ч В.М. Реалізації технології «живих сторінок» в Maple, MathCad, Excel // Вісник ВПІ. – 2004. – № 3. – С. 90-95.
14. Mikhalevich V. «Development of Electronic Courses in Maple Environment on a Process Engineering of a «Live Pages» // «Интернет – Освіта – Наука – 2004». – четверта міжнародна конференція ІОН – 2004, 28 вересня – 16 жовтня, 2004/ Збірник матеріалів конференції. –Том 1. – Вінниця: Універсум-Вінниця, 2004. – С.31-34.
15. Михалеви́ч В.М. Навчально-контролюючий Maple – комплекс з вищої математики //Інформаційні технології та комп'ютерна інженерія. – 2004. – № 1. – С.74-78.
16. Михалеви́ч В.М. Excel-VBA-Maple програма генерації задач з дисциплін математичного спрямування//Інформаційні технології та комп'ютерна інженерія. – 2005. – № 2. – С.74-83.
17. Михалеви́ч В.М. Maple. Комп'ютерна підтримка курсу вищої математики в технічному вузі. Частина I. Лінійна й векторна алгебра. Аналітична геометрія. Навчальний посібник. – Вінниця: ВНТУ, 2004. – 111 с.
18. Михалеви́ч В.М., Крупський Я.В. Аналіз сучасного стану питань генерування завдань з вищої математики// «Интернет – Освіта – Наука – 2006». – п'ята міжнародна конференція ІОН – 2006, 10-14 жовтня, 2006/ Збірник матеріалів конференції. –Том 1. – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – С.31-34.
19. Михалеви́ч В.М. Ключові проблеми створення навчально-контролюючого комплексу з дисциплін математичного спрямування// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Зб. наук. прац. – Випуск 10 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – С.391-397.

Application of symbolical mathematics systems is considered to be one of the main trends of introducing of new information technologies in the course of higher mathematics. Possible ways of application of such systems and a circle of problems which are reasonable to solve with their help are discussed in the article. Some information have been cited about the experience of usage of Maple system at the applied mathematics department of Vinnitsa National Technical University.

УДК 378. 147

*М.О. Мосьондз
м. Вінниця, Україна*

ОБНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРАКТИКУМУ У НАВЧАЛЬНИХ МАЙСТЕРНЯХ НА ЗАСАДАХ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Важливим завданням на заняттях з практикуму в навчальних майстернях, що побудовані на засадах організації проектно-технологічної діяльності студентів, є визначення і оновлення змісту навчального матеріалу, який пропонується студентам.

Зміст навчального матеріалу, яким повинні оволодіти студенти під час проектно-технологічної діяльності, буде складати систему знань, умінь, навичок і особистісних якостей, що дозволяють студентам успішно вирішувати задачі щодо вибору, обґрунтування проекту, його якісного виконання.

Аналіз науково-методичної літератури, а саме праць О.М. Коберника, В.К. Сидоренка, В.Д. Симоненка, Г.В. Терещука і інших науковців та вчителів-практиків свідчить, що навчальний проект на заняттях з практикуму в навчальних майстернях складається з практичної і теоретичної частини. Практична частина навчального проекту, як відомо, передбачає виготовлення студентом виробу, а до теоретичної частини необхідно віднести проектно-технологічну документацію, тобто звіт про розробку та виготовлення виробу, в якому зазначається актуальність, будова і містяться усі відомості, що потрібні для виготовлення, контролю й експлуатації проектного виробу [1, с.2-3].

У традиційних методиках викладання практикуму в навчальних майстернях питання щодо проектно-технологічної діяльності практично не розглядалось. Але, розробляючи експериментальну методику, ми спирались на основні загальнодидактичні принципи; понад 20-річний досвід роботи автора; на обґрунтування в чисельних публікаціях і посібниках відомих методистів та науковців (В.М. Мадзігон, М.В. Матяш, В.К. Сидоренко, В.Д. Симоненко, Г.В. Терещук, Д.О. Тхоржевський та ін.).

Серед **невирішених проблем** розглянемо більш детально, на які дидактичні положення та принципи має спиратись викладач у процесі організації проектно-технологічної діяльності.

Як відомо, якою б ефективною не була організація процесу проектно-технологічної діяльності, завжди впровадження нового супроводжується труднощами, різними бар'єрами та перешкодами. Проведене нами дослідження і досвід свідчать, що, дійсно, організація проектно-технологічної діяльності викликає певні труднощі в учнів та студентів.

Виконання творчих проектів студентами має забезпечити їх залучення до творчої діяльності. Такий підхід є новим, оскільки до нинішнього часу одним з головних недоліків було те, що студенти виконували інструкції викладача. Методика формування умінь і навичок була побудована головним чином на демонстрації прийомів. Якщо раніше викладач виконував креслення майбутнього виробу на дошці і під час вступного інструктування пояснював зміст завдання, поетапно демонстрував технологію виготовлення виробу, то нині мова йде про те, щоб студент самостійно опрацював проблему і на основі цього запропонував її розв'язок. Нині для викладача на перший план виходить завдання навчити студента мислити.

Мета нашого дослідження- обґрунтування оновленого змісту практикуму в навчальних майстернях, виходячи із завдань проектно-технологічної діяльності студентів. Нами виділені й проектно-технологічні вміння і навички: студентам необхідно вміти здійснювати пошук проблеми; вибирати найбільш технологічний, економічний варіант проекту; підбирати найбільш придатні матеріали, інструменти, пристосування і користуватися ними; складати технологічні карти, креслення, ескізи, малюнки й інші графічні зображення; вибирати найбільш раціональну технологію виготовлення виробу.

Визначати режими обробки деталей, розраховувати витрати матеріалів і часу на виготовлення проекту, здійснювати контроль якості обробки і збирання деталей проекту; застосовувати комп'ютерні технології в проектно-технологічній діяльності, конструювати об'єкти й оформляти проекти за допомогою ЕОМ, здійснювати конструювання, технічне і художнє моделювання розроблюваних проектів, організовувати своє робоче місце; планувати свою проектно-технологічну діяльність і передбачати її результати, ось чому мають навчитися студенти.

Дотримуватись правил техніки безпеки, здійснювати самоаналіз та самооцінку досягнень і недоліків проекту; визначати екологічні обмеження проекту, проводити його екологічну експертизу; проводити дизайн-аналіз проекту; здійснювати економічне обґрунтування проекту, проводити міні-маркетингові дослідження; захищати виконаний проект; співвідносити проектно-технологічну діяльність з передбачуваною майбутньою професією; визначати рівень своєї готовності до проектно-технологічної діяльності.

Проектно-технологічні вміння мають бути комплексними, гнучкими і мобільними. Вони формуються і розвиваються шляхом спеціальних вправ, а також у процесі виконання окремих технологічних операцій.

Виклад основного матеріалу досліджень. Проектно-технологічна діяльність здійснюється в чотири етапи, на кожному з яких зважуються визначені завдання і виконуються ті чи інші дії й операції. Отже, зміст матеріалу навчання студентів проектно-технологічній діяльності можна умовно поділити на чотири частини:

- зміст, пов'язаний з навчанням студентів здійснювати організаційно-підготовчий етап проектно-технологічної діяльності;
- зміст, пов'язаний з навчанням студентів здійснювати конструкторський етап проектно-технологічної діяльності;
- зміст, пов'язаний з навчанням студентів виконувати технологічний етап проектно-технологічної діяльності;
- зміст, пов'язаний з навчанням студентів вирішувати задачі заключного етапу проектно-технологічної діяльності.

У зв'язку з цим робота викладача, яка побудована на засадах проектно-технологічної діяльності, передбачає використання сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів.

Процес виконання творчого проекту передбачає комплексне поєднання вивченого теоретичного матеріалу і практичних робіт на заняттях. Зокрема, при виборі, обґрунтуванні

проекту вирішують: яку сферу діяльності їм вибрати; як вибрати тему проекту; як вибрати модель і конструкцію виробу; які матеріали доцільніше використовувати; яку технологію виготовлення проекту вибрати та ін.

Навчальні проекти, що виконуються студентами на заняттях з практикуму в навчальних майстернях повністю підпорядковані логіці дослідження і мають відповідну структуру - обґрунтування теми дослідження, аргументації її актуальності, визначення предмета і об'єкта, завдань і методів, висунення гіпотез розв'язання проблеми, шляхів її розв'язання.

До звіту, в залежності від індивідуальних особливостей студентів, входить опис виконання студентом усіх етапів проектно-технологічної діяльності. В проектно-технологічній документації студентами на заняттях з практикуму у навчальних майстернях мають бути висвітлені наступні питання:

1. Визначення проблеми - необхідно визначити проблему, яка постала перед проектувальником.

2. Обґрунтувати вибрану проблему. На цьому етапі необхідно розкрити, навіщо, для чого і яке значення майбутнього проекту.

3. Формування ідей та варіантів конструкції. На цій стадії потрібно зобразити ескізи варіантів відомих (можливо і невідомих) конструкцій майбутнього об'єкта (не менше 3-х варіантів).

4. Формування параметрів та граничних вимог. Необхідно вказати, які функції має виконувати майбутній виріб, який сучасний малогабаритний багатофункціональний електрифікований інструмент доцільно використовувати в процесі його виготовлення.

5. Вибір оптимального варіанту. Здійснюється шляхом вибору найкращих, найвдаліших сторін запропонованих конструкцій, при цьому сформувати свій оптимальний варіант.

6. Вибір матеріалу та технології виготовлення та оздоблення. Необхідно вказати, за якою технологією будуть виготовлятися деталі певного виробу, їх з'єднання та оздоблення.

7. Економічний розрахунок. Здійснюється розрахунок собівартості виготовленого виробу. Необхідно підрахувати, скільки коштує кожна деталь виробу, а потім їх підсумувати.

8. Оцінка якості сконструйованого виробу.

9. Розробка технологічної картки на виріб, що оформляється у вигляді формату А4.

Оформлення документації студентами на заняттях з практикуму в навчальних майстернях під час проектування виробу може здійснюватись не в строгій послідовності дотримання вище наведених пунктів, а можлива зміна структури та змісту звіту.

Використання в практиці проектного навчання студентів комплексного, багатопланового підходу до відбору об'єктів проектування дозволяє взяти за основу їх вибору врахування організаційно-педагогічних, технологічних, економічних, естетичних вимог. Характерними ознаками об'єктів проектування мають бути творчий характер, наявність проблемної ситуації, яка вимагає свого розв'язку.

У процесі відбору проекту необхідно прагнути до того, щоб творчий проект містив в собі ті знання і вміння, якими вже володіє студент. У цьому випадку здійснюється самостійне перенесення знань і вмінь на конкретний об'єкт (проект).

Однією з найбільш важливих вимог, що ставляться до вибору об'єктів проектування, є його творча спрямованість. Також необхідно враховувати індивідуальні особливості студентів.

Під час залучення студентів до репродуктивної діяльності він сам визначає мету, пропонує технології виготовлення виробу тощо. Але за постійної організації занять за традиційною програмою студенти звикають до ролі виконавців, до стороннього керівництва, а як наслідок - прояв пасивності, невміння прийняти самостійне рішення в новій ситуації; чого не можна сказати про студентів, які навчаються за програмою, що ґрунтується на засадах проектно-технологічного підходу.

Проектно-технологічна діяльність - це є творча праця, яка забезпечується створенням на заняттях з практикуму у навчальних майстернях ситуацій вільного вибору. Ситуації вільного вибору на заняттях з практикуму у навчальних майстернях під час виконання проекту створюються на основі вибору студентами:

- об'єкта практичної роботи; «конструкції виробу»;
- технології його виготовлення.
- відповідність фізичним можливостям студентів (хлопці і дівчата).
- різноманітність у виборі матеріалу, інструменту з яким вони будуть працювати;
- відповідність базі теоретичних знань та практичних умінь студентів;
- творча спрямованість завдання;

До вибору проектів ставляться вимоги, які мають бути сприйняті студентами як інструкція, алгоритм дій:

- об'єкт (виріб) має бути вам добре знайомий, зрозумілий і, головне, цікавий;
- майбутній новий виріб має бути розрахований на масове або одиничне використання;
- ви повинні мати передчуття, що об'єкт дозволить вам реалізувати себе в творчості, що він вам під силу, що ви справитеся з поставленим завданням;

Слід звернути увагу на те, що тематика проектів має бути спрямованою на підвищення інтелектуальної складової трудового навчання, на стимулювання творчих можливостей студентів.

Обраний студентом проект погоджується і затверджується викладачем.

Масив тематики проектів є лише орієнтовним, оскільки неможливо передбачити, які теми в студентів викличуть найбільший інтерес. Ймовірно, вихід із положення полягає в постійному збільшенні масиву, тобто у створенні банку ідей та інформації і його пред'явленні студентам за допомогою комп'ютерів або інших джерел інформації.

У результаті проведеного нами дослідження маємо можливість визначити основні вимоги до проєктованого виробу:

1. Посильність. Варто враховувати можливості студента (фізичні, інтелектуальні, матеріальні), навчальних майстерень і викладача.
2. Наступність. Зміст проектної діяльності студента має враховувати знання й уміння, засвоєні раніше.
3. Технологічність. Полягає в можливості максимально простого виготовлення виробу, зокрема, на наявному устаткуванні, з доступних матеріалів, з найменшими витратами праці, тобто вибір найбільш раціональної технології.
4. Економічність. Економічність вимагає виготовлення виробу з найменшими витратами.
5. Безпека. Передбачається, як на стадії виконання проекту, так і на стадії експлуатації. Безпека пов'язана із системою заходів для охорони праці, виробничою санітарією, гігієною і т.д. У проекті має виключатися можливість травматизму і професійних захворювань.
6. Ергономічність. Тісно пов'язана з науковою організацією праці і передбачає устаткування робочого місця з найменшими енергетичними витратами.
7. Системність. Зміст робіт з виконання проекту має комплексно відображати вивчаючий матеріал, знаходити міжпредметні зв'язки.
8. Творча спрямованість і цікавість. Передбачає творчу діяльність і врахування інтересів.
9. Відповідність вимогам дизайну. Проектований виріб повинен бути зовні естетично красивим, у ньому мають гармонійно поєднуватись усі деталі і колірна гама, а також бути практичним, функціональним.

Висновки з даної статті – в результаті оновлення змісту практикуму в навчальних майстернях участь студента в проектно-технологічній діяльності полягає не у виготовленні виробу за готовим взірцем, а в засвоєнні оптимальних шляхів проектування. Почуття свободи вибору робить діяльність усвідомленою, продуктивною і більш результативною.

Нами встановлено, що новим і незвичним для викладача є навчання на перших двох етапах - організаційно-підготовчому та конструкторському, оскільки саме вони пов'язані з безпосереднім навчанням проектуванню. Наступні ж етапи проектно-технологічної діяльності - технологічний і заключний передбачають безпосереднє виконання трудових операцій та випробовування, реалізацію і захист проекту.

Перспективи подальших досліджень полягають в обґрунтуванні методики навчання студентів проектуванню, зокрема, поступово, крок за кроком на кожному занятті викладачу

необхідно залучати студентів до обговорення, аналізу об'єктів, предметів, явищ, діяльності так, щоб студенти в доступній формі змогли засвоїти етапи проектно-технологічної діяльності.

На перших заняттях викладач має ознайомити студентів з видами інформаційних джерел, їх значенням для людини в сучасному технологічному світі. В цих випадках необхідно максимально залучати їх до обговорення і створення на цій основі об'єкту технологічної діяльності. Важливо кожному студентові, без винятку, надати можливість висловити свою думку щодо доцільності й необхідності певних об'єктів.

Наступним етапом роботи викладача в процесі засвоєння студентами змісту проектування є ознайомлення з технічним описом технологічного об'єкту та його вивчення. Всі студенти мають залучатися до створення технічного опису шляхом внесення пропозицій. На цьому етапі студенти обговорюють назву об'єкта, остаточне призначення, визначаються з доцільною формою та оптимальними розмірами об'єкта технологічної діяльності.

Важливим завданням викладача на цьому етапі є ознайомлення студентів з конструкційними матеріалами, які використовуються, їх властивостями, технологією виготовлення, застосуванням на виробництві і в побуті, який сучасний малогабаритний багатофункціональний електрифікований інструмент доцільно використовувати при його обробці.

Запропонований нами підхід до вибору індивідуальних проектів підводить студента до необхідності здійснювати аналіз та синтез усього багажу знань, практичних умінь, стимулює самостійний пошук, дає змогу забезпечити індивідуальний та оптимальний темп у навчанні.

Література:

1. Сидоренко В.К. Невідкладні проблеми психологічного супроводу модернізації освіти в Україні // Трудова підготовка в закладах освіти. –2005. –№1. –С.2.
2. Коберник О.М. Модернізація підготовки майбутніх учителів трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. –2004. –№4. –С. 28
3. Терещук Г.В. Теоретичні засади методичної системи індивідуалізованого навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. –2005. –№1. –С.3.
4. Програма навчальної дисципліни: Практикум у початкових майстернях (деревообробка) – за вимогами кредитно-модульної системи (ECTS) Подоляк В.О., Мосьондз М.О., Луп'як Д.М. –Вінниця: ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2006. – с.68

In the article an author lights the problem of adaptation of the project-technological activity for preparation of future teachers of the labor teaching.

The study of the PNM course with the use of project-technological activity has the row of advantages before the traditional system.

УДК 378.147.132:159.95

*Б.І. Нестерович
м. Вінниця, Україна*

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЛЬНОЇ ДІЇ АНТИЦИПАЦІЇ ТА РЕФЛЕКСІЇ

Постановка проблеми. Сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів зумовлюють врахування її надзвичайного «поліфонізму». Освітньо-виховний потенціал першої вчительки (або вчителя) має відповідати принципу універсалізму набагато більше, ніж учителя-предметника з будь-якого напрямку фундаментального чи гуманітарного знання. Вчитель початкових класів має стати для дитини першим провідником як у світ науки, так і в світ культури та мистецтва. Тому фахова підготовка такого вчителя зобов'язана щільно використовувати мистецькі фактори. Крім того, освітньо-виховний процес у вищій школі повинен спиратися на найперспективніші здобутки гуманістичної

педагогіки і психології, адже фахова підготовка і становлення вчителя початкових класів потребує системного психолого-педагогічного супроводу.

Аналіз попередніх досліджень. Науковці традиційно тлумачать мистецтво як засіб творення педагогічного потенціалу особистості (І. Зязюн, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, Г. Тарасенко, О. Рудницька, Г. Шевченко, А. Щербо та ін.). Вітчизняні дослідження в галузі професійної педагогіки протягом останнього десятиліття посилили увагу до проблем активізації особистісно-рефлексивного досвіду студентів. Пропоновані дослідниками технології все більше спираються на внутрішньо-діалогову рефлексію як основу педагогічної діяльності взагалі і музично-педагогічної зокрема. В цьому контексті різним аспектам професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів засобами мистецької діяльності присвятили дисертаційні дослідження українські науковці: В. Андрущенко (педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності); В. Березан (підготовка майбутнього педагога до естетичного виховання школярів засобами сучасної музики масових жанрів); Г. Горбуліч (формування музичних інтересів майбутніх учителів початкових класів); В. Дикань (рефлексивний підхід у теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів в університетах США); Л. Дубина (використання театральної педагогіки у підготовці майбутніх учителів початкових класів); А. Крамаренко (підготовка майбутнього учителя початкових класів до гуманізації педагогічного процесу); В. Мирошніченко (підготовка вчителів до естетичного виховання школярів у сучасному інформаційному просторі); Л. Онищук (психолого-педагогічні умови підвищення професійної активності вчителя початкової школи); Н. Савченко (підготовка вчителя до формування естетичних орієнтацій молодших школярів на цінності народного мистецтва); З. Сирота (підготовка майбутніх учителів до музично-творчого розвитку учнів початкових класів); О. Соколова (методичні основи інтеграції мистецьких знань у підготовці майбутнього учителя музики і художньої культури); В. Федорчук (психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи) та ін.

Утім роль музики у формуванні професійного мислення майбутніх учителів початкових класів напрямки допоки не вивчалась. Тому метою даної статті є вивчення теоретичних засад формування музично-професійного мислення майбутніх учителів школи 1 ступеня в контексті інтегральної дії антиципації та рефлексії.

У сучасній психолого-педагогічній літературі неодноразово наголошується важливість особистісно зорієнтованої освіти (І. Бех, В. Рибалка, А. Хуторський, І. Якиманська та ін.), у процесі якої студент ВНЗ є суб'єктом пізнавальної діяльності і свого власного розвитку, зокрема мисленнєвого. Так, з позицій особистісно-діяльнісного підходу (Б. Ананьєв, Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) людину варто вивчати як суб'єкт діяльності, який формується у діяльності і спілкуванні з іншими людьми. Цей підхід передбачає, що в центрі навчання студента перебувають мотиви, цілі, неповторний психологічний склад особи, що навчається, як суб'єкта і особистості. Велика увага особистісним аспектам приділена в теорії розвивального навчання (В. Давидов та Д. Ельконін), у відповідності з якою засвоєння теоретичних знань здійснюється за допомогою мислительних процесів аналізу, планування і рефлексії.

Ми виходимо з того, що музично-професійне мислення за всіма ознаками є творчо-рефлексивним процесом. Це обумовлене, по-перше, специфікою його мистецької спрямованості. Коли ж йдеться про музично-професійне мислення в контексті професії вчителя, творча домінанта тут виступає ще більш яскраво, оскільки адекватне використання музики як педагогічного засобу можливе лише на творчій основі.

Звичайно, музично-педагогічна діяльність містить як продуктивні, так і репродуктивні аспекти. Хоча з філософського погляду будь-яка діяльність людини є творчим актом, бо і суб'єкт і об'єкт виходять з акту діяльності іншими, ніж вони «увійшли в нього». Але в межах наукового аналізу розділення розумової діяльності на творчу і репродуктивну цілком виправдано, і здійснюється на основі як об'єктивних, так і суб'єктивних, зокрема психологічних критеріїв.

Творчою, як правило, називають таку діяльність, яка призводить до отримання нового результату, нового продукту. Оскільки новий продукт може бути отриманий випадково або шляхом суцільного неевристичного перебору варіантів, то до критерію новизни продукту зазвичай додають критерій новизни процесу, за допомогою якого цей продукт був отриманий (новий спосіб дії). Процес або результат розумового акту називають творчим у тому випадку, якщо він не міг бути одержаний у результаті простого логічного висновку або дії за алгоритмом. У разі справжнього творчого акту долається логічний розрив на шляху від завдання до його рішення. Подолання цього розриву можливе за рахунок ірраціонального начала, інтуїції. Творче мислення пов'язується зазвичай не стільки з рішенням вже поставленої кимсь задачі, скільки із здатністю самостійно побачити і сформулювати проблему [7].

Важливим психологічним критерієм творчого мислення є наявність яскраво вираженого емоційного переживання, передування моменту знаходження рішення. Наявність такого переживання і його передування в часі творчому акту (інсайту, тобто осяяння) презентовані в класичних експериментальних дослідженнях (О. Тихоміров). Роль емоційного переживання, зокрема відчуття краси, яке безпосередньо направляє пошук розв'язку, відзначав і знаменитий французький математик А. Пуанкаре.

Творчий розумовий акт зазвичай вимагає стійкої і тривалої або короткочасної, але дуже сильної мотивації. Зокрема, Г. Гельмгольц та А. Пуанкаре виділили чотири фази будь-якого творчого розв'язку: фаза збирання матеріалу; накопичення знань, які можуть лягти в основу рішення або переформулювання проблеми; фаза дозрівання, або інкубації, коли працює в основному підсвідомість, а на рівні свідомої регуляції людина може виконувати зовсім іншу діяльність; фаза осяяння, або інсайту, коли рішення часто абсолютно несподівано з'являється в свідомості; фаза контролю, або перевірки, яка вимагає повного включення свідомості (Р. Вудвортс). Деякі психологи виокремлюють більшу кількість фаз або стадій, але принципова схема перебігу творчого акту залишається такою ж (П. Якобсон).

Згідно з ідеями психологів (З. Калмикова, К. Кабанова-Меллер, Г. Цукерман), основними показниками продуктивного, або творчого мислення є сприйнятливість до нового; оригінальність і рухливість думки; здатність знайти нові, незвичні функції об'єкту або його частини; сформованість прийомів управління власною інтелектуальною діяльністю та навичок навчального співробітництва. З огляду на це вища педагогічна освіта покликана формувати і розвивати проєктивне творче мислення майбутніх учителів. При цьому принципово важливими є особистісний характер проєктування, зсув акцентів у цінностях і цілях освіти, формах їхнього засвоєння та професійного примноження. Якщо ж взяти до уваги особистісно зорієнтований вплив мистецтва на професійні позиції майбутнього педагога, то стає очевидним, що грамотне оперування мистецькими образами значно розширює творчо-виховний потенціал учителя будь-якого фаху.

Творчий характер музично-професійного мислення майбутніх педагогів значною мірою залежить від сили їхніх рефлексивних реакцій. Аксиологічно визначений педагогічний вплив на естетичну свідомість вихованців можливий лише за умов вчасного звернення вчителя до глибин власної емоційної пам'яті. Тому особливого значення у цьому процесі, на думку багатьох дослідників (Т. Браже, С. Іванової, Ю. Кулюткіна, А. Маркової, Д. Познера, Г. Сухобської та ін.), набуває педагогічна рефлексія – діяльність самопізнання. Рефлексія забезпечує народження в педагогічній свідомості сукупності «мистецькоопосередкованих» чуттєвих та розумових образів, що безперервно змінюються, безпосередньо існуючи у внутрішньому досвіді і зумовлюючи майбутню професійну діяльність. Їй притаманні мотиваційно-ціннісний характер, внутрішній діалогізм; опосередкованість знаковими (вербальними та символічними) структурами, що діють на свідомість вчителя. Сприйняття, переживання, оцінювання дійсності та мистецтва, паралельне самоспостереження, самоаналіз власних виявів ставлення до світу забезпечують рефлексію педагога над власною виховною діяльністю на основі «знання про незнання», «знання про невміння».

Педагогічна рефлексія, на думку Д. Познера, утворюється за рахунок досвіду, що зумовлює розвиток професійної майстерності. Постійне осмислення, аналіз вчителем свого досвіду, підкреслює дослідник, є необхідною умовою формування професійної культури [8]. На нашу думку, майбутній учитель повинен вчасно піклуватися про накопичення у тому

числі мистецького досвіду, який також лягає в основу професійної культури виховника. Такий досвід стає фундаментом культури емоційних, емпатійних реакцій учителя на професійні ситуації.

Формування виховного потенціалу вчителя напрямки підпорядковане розвитку педагогічної рефлексії, адже, як вказують спеціальні дослідження, структури педагогічного мислення, що обумовлені розв'язанням виховних завдань, формуються пізніше, ніж освітні [5, с.38]. У зв'язку з цим А. Маркова пропонує модель підготовки педагога підпорядкувати спочатку рефлексивно-особистісному, а вже потім власне професійному розвитку [3, с.67], адже, на думку дослідниці, сучасна педагогічна освіта акцентує увагу на розвиткові предметних знань, але не забезпечує особистісної рефлексивної зрілості.

Логіка такого припущення є незаперечною. Проте практична реалізація пропонованого «лінійного» розгортання (один за одним) етапів професійної підготовки вчителя до виховної роботи є утрудненою, майже неможливою. Професійне становлення виховника, на нашу думку, відбувається певною мірою «синкретично». Тобто штучне розділення рефлексивно-особистісного та професійного розвитку вчителя навіть умовно (наприклад, у межах лабораторного експерименту) забезпечити і діагностувати надзвичайно важко.

На наш погляд, синкретизм професійного становлення майбутнього вчителя плідно забезпечується в умовах контекстного навчання студентів у ВНЗ. Теорія і практика контекстного навчання (А. Вербицький, Н. Бакшаєва, Н. Борисова, Т. Сорокіна та ін.) засвідчує, що в умовах такого навчання у студентів успішно формується не лише теоретичне, але й практичне професійне мислення. Результати досліджень переконливо стверджують, що механізмом регуляції мислення і професійної діяльності людини є єдність процесів антиципації та рефлексії [2].

У психологічній літературі представлені результати численних досліджень процесів антиципації (П. Анохін, Ф. Бартлетт, Дж. Брунер, К. Бункер, В. Вундт, С. Геллерштейн, О. Зельц, Ж. Піаже, С. Рубінштейн) та рефлексії (Н. Алексєєв, В. Давидов, В. Зінченко, Є. Моргунов, Я. Пономарьов, А. Спіркін, В. Слободчиков, З. Степанов, Г. Щедровицький та ін.) як механізмів пізнавальної діяльності і, зокрема, мислення. І хоча традиційно дослідження в обох напрямках проводяться окремо, цілісний процес мислення трактується як обумовлений, з одного боку, минулою інтелектуальною активністю студента (рефлексія), з іншого, прогнозованими умовами його діяльності (антиципація).

Антиципація і рефлексія є інтегральними психологічними механізмами регуляції розумової діяльності студента, що забезпечують цілісність розумового процесу в просторово-часовому контексті минулого, сьогодення і майбутнього. Якнайповніше психолого-педагогічні умови інтегральної дії антиципації і рефлексії створюються в контекстному навчанні оскільки в ньому наявні як параметри минулого (знання і досвід студента), так і майбутнього, що детермінується конкретно-фаховим і соціальним змістом освоюваної професійної діяльності.

На думку А. Вербицького, перехід від учення до праці є складним процесом трансформації навчальної діяльності в професійну, що пов'язане з перетворенням знань з предмету навчальної діяльності на засіб регуляції діяльності професійної, із заміною одного провідного типу діяльності іншим, із зміною соціальної позиції людини [1, с.32]. З учня, який в школі привласнював знання, студент в умовах ВНЗ має перетворитися на виробника матеріальних і духовних благ. Тим часом дефіцит практики роботи з одержаними знаннями як із засобом нової діяльності обумовлює тривалий період предметної адаптації молодого фахівця, а брак досвіду соціальної взаємодії і спілкування потребує ще й соціальної адаптації. Змістом предметної адаптації стає формування професійного мислення фахівця, а соціальної - входження в колектив фахівців, оволодіння умінням соціальної взаємодії і спілкування, сумісного ухвалення і реалізації рішень.

Знаменно, що діяльність студента часто здійснюється немов поза просторово-часовим контекстом і не є сполучною ланкою між минулим, сьогоденням і майбутнім. Цілепокладання, як правило, обмежене завданнями засвоєння вже кимсь здобутих знань (наприклад, автором підручника). І це визначає відсутність у більшості студентів особистісного сенсу засвоєння знань, що зумовлює формальний, недієвий характер цих знань

та труднощі їхнього застосування у шкільній практиці.

Не можна не погодитись з думкою А. Вербицького про те, що сьогодення набуває для людини сенсу тільки в контексті минулого і майбутнього. Тому єдність процесів антиципації і рефлексії є механізмом регуляції розуміння, мислення і взагалі свідомої діяльності людини [1, с.36]. Слід зауважити, що дослідження антиципації, як і рефлексії проводяться, як правило, окремо і не пов'язані в єдиний механізм регуляції. Цей зв'язок ніби підкреслює категорія «контекст». Антиципація прокладає шлях в майбутнє, а рефлексія звіряє правильність руху пройденим шляхом, виступаючи еквівалентом зворотного зв'язку для творчих процесів.

У пошуках активізації професійної підготовки дослідники виокремлюють три базові форми діяльності і безліч перехідних від однієї базової форми до іншої. До базових форм, як правило, відносять учбову діяльність академічного типу, квазіпрофесійну діяльність, учбово-професійну діяльність [1, с.37]. Діяльність у контекстному навчанні здійснюється як система переходів від учбової діяльності академічного типу (лекція, семінар) через форми квазіпрофесійної діяльності (ділова гра) до навчально-професійної (НДРС, виробнича практика, дипломний проект), а від неї - до реальної професійної діяльності. Тим самим забезпечуються необхідні умови інтеграції навчальної, наукової і практичної діяльності майбутнього педагога.

Презентований вище алгоритм широко впроваджується в систему вищої педагогічної освіти. Втім результативність цього процесу залишається невисокою. Наприклад, довготривалі спостереження за навчально-виховним процесом у ВНЗ педагогічної освіти різних рівнів акредитації дали нам змогу констатувати певні недоліки в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до естетико-виховної роботи в школі 1 ступеня. Зокрема, переважна більшість студентів як педагогічних коледжів, так і педагогічних університетів у практичній роботі з учнями використовують музику як своєрідний «модулятор» емоційного мікроклімату на уроці чи у позакласній роботі. За таких умов музика перетворюється на фон і втрачає самодостатність як виховний засіб. Основна маса студентів достатньо мляво використовують музичний матеріал як засіб корекції ціннісних орієнтацій вихованців. Це засвідчує певну особистісну рефлексивно-неготовність студентів до оперування музичними образами, а також низьку вмотивованість (на рівні професійної антиципації) естетико-виховної роботи, яка у більшості підпорядкована просвітницьким цілям за рахунок зменшення сили її особистісної орієнтації.

З метою з'ясування особливостей формування музично-професійного мислення майбутніх учителів початкових класів було здійснено пілотний експеримент, у якому взяли участь близько 100 студентів III-V курсів факультету підготовки вчителів початкових класів Вінницького педуніверситету. Студенти індивідуально, потім у малих групах виконали серію проєктивних завдань:

- сформулювали поняття «компетентний учитель»;
- визначили зміст поняття «професіоналізм учителя початкових класів»;
- склали педагогічний проєкт «Музика в моєму педагогічному арсеналі».

Завдання утворювали для студентів певні утруднення, оскільки трактування пропонованих понять напрямки не входить в програму вивчення педагогічних курсів. Проблемність завдань обумовила необхідність включення самостійного мислення студентів, опору на наявні знання і досвід, активізацію рефлексії. На відмінність від традиційних способів контролю знань, студентам було потрібно не пригадати відому, раніше засвоєну інформацію, а творчо сформулювати власну точку зору, оформити її вербально, узгодити з іншими позиціями, що передбачало включення механізмів як рефлексії, так і антиципації.

Аналіз результатів пілотного експерименту засвідчив, що студенти під час індивідуальної роботи з певним страхом формулювали пропоновані поняття. 62% третьокурників у палітру компетентності вчителя культурно-мистецьку обізнаність не включили зовсім. Утім 59% студентів випускного курсу, маючи за плечима досвід активних педагогічних практик, переконані в необхідності мистецької підготовленості вчителя до роботи с дітьми. Уявлення про професіоналізм вчителя початкових класів набуває потрібної чіткості у формулюванні більшості студентів, починаючи з четвертого курсу (після

активної педагогічної практики), адже активно спрацьовував рефлексивний механізм педагогічної свідомості. Студенти третього курсу у більшості розв'язували дані завдання на рівні антиципації.

Знаменно, що під час роботи в малих групах студенти більш активно і емоційно включалися в спілкування, охочіше висловлювали власні точки зору, намагалися знайти узгоджені рішення. Ті з них, які краще виконали індивідуальні завдання, більш продуктивно працювали і в груповому обговоренні. У всіх малих групах (незалежно від курсу) з'ясувались труднощі в розгортанні колективного пошуку – нарощуванні узгоджених уявлень про компетентність і професіоналізм учителя; у поверненні до раніше висловлених кимсь з учасників продуктивної ідеї в цілях її розвитку; у врахуванні кардинально інших гіпотез тощо. Труднощі в здійсненні як рефлексії, так і антиципації посилились особливо в групових формах роботи.

Найбільші утруднення викликали педагогічні проекти, що мали не меті спонукати студентів до творчого передбачення власних музично-просвітницької та музично-виховної позицій. З'ясувалось, що студенти третього курсу (87% опитаних) поки не можуть повно і креативно презентувати набір виховних можливостей музики в роботі з молодшими школярами. Студенти-випускники у більшості (74 %) схилились до власної просвітницької місії (формування музичних смаків та уподобань дітей), але зовсім незначну увагу приділили духовно-ціннісним аспектам використання музики у вихованні морально-естетичної культури учнів.

Це дозволило зробити **висновки** про те, що здатність майбутнього вчителя до рефлексії та антиципації має потребу, як і будь-яка інша, в цілеспрямованому формуванні і розвитку. Це повинно стати особливим завданням в системі підготовки творчої особистості вчителя. Для успішного формування здатності студентів до антиципації та рефлексії необхідно задавати орієнтири, відповідно до яких суб'єкт професійного мислення повинен усвідомлювати правомірність системи своїх минулих і прогнозованих дій у професійно значущій ситуації. Крім того, для кожного студента потрібно створювати свій контекст, у якому навчання повинне бути гранично індивідуалізоване. Саме такий підхід дозволить кожному випускнику «привласнити» музичний матеріал на особистісному рівні та в професійно значущій ситуації сміливо і впевнено реалізувати його виховний потенціал.

Подальших наукових розвідок потребують методичні шляхи організації контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів з метою оптимальної підготовки до музично-виховної роботи в школі.

Література:

1. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31 – 39.
2. Жукова Н.В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 2000. – 23 с.
3. Маркова А.С. Психологические проблемы повышения квалификации // Педагогика. – № 9-10. – С. 65 – 67.
4. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
5. Осипова Е.К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя: Автореф. дис.... докт. психол. наук. – М., 1988. – 41 с.
6. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
8. Posner G.J. Field Experience: A Guide to Reflective Teaching. Longman. – N.Y. and L., 1985.

In the article the theoretical foundation of teachers' professional culture shaping in the context of integrated influence of anticipation and introspection is exposed, and the results of an experimental analysis of peculiarities of musical-professional development of the future junior school teachers' thinking are presented.

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ «КОРИСТУВАЧ → ПК» У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «КОМП'ЮТЕРНА ГРАФІКА»

Стрімкий розвиток та використання інформаційних технологій у всіх сферах людської діяльності вимагає серйозних корекцій в оцінюванні взаємодії між «Виконавцем» (педагогом, школярем, студентом, інженером, лікарем та ін.) та «Інструментом», з використанням якого перший досягає бажаного результату (одержує інформацію, генерує новий продукт). Наявні нині уявлення про таку взаємодію, описуються значною в техніці формулою (системою): «Виконавець - Інструмент - Продукт». У цій формулі (системі) «Виконавець» - це виконавач робіт (наприклад, оператор верстата ЧПУ, налагоджувач та ін.), «Інструмент» - це сам верстат, «Продукт» - це готова продукція (деталі); у такій системі завжди має місце проміжна ланка - технологічне оснащення (ТО), прилади, що дозволяють підвищити продуктивність «Інструменту» та забезпечити підвищення якості «Продукту».

Таким чином, наведена формула взаємодій має загальний вигляд:

$$\text{Вик} \rightarrow \text{Інстр} \rightarrow \text{Прод}$$

Широке поняття «Виконавець» стосовно даних взаємодій може бути замінене загальноприйнятими при використанні комп'ютера «Користувач (оператор)». «Інструмент» - ПК, технологічне оснащення - пристосування, що забезпечують оптимальне функціонування ПК, - програмне забезпечення. «Продукт» - технологічний процес, побудований на основі комп'ютерного моделювання, включаючи його оптимізаційну математичну модель, креслення, схеми, інформація, знання, навички та вміння того, хто навчається, інтенсифікація творчого мислення та ін.

У згаданій формулі $\text{Вик} \rightarrow \text{Інстр} \rightarrow \text{Прод}$, вплив «Інструменту» на «Виконавця» мінімізується, якщо їх взаємодії відбуваються з дотриманням Правил техніки безпеки та промислової санітарії (ПТБ і ПС).

Проте, в аналізованій формулі (схемі) $\text{Кор} \rightarrow \text{ПК} \rightarrow \text{Прод}$ в процесі тривалого (за даними [1, 2] більше 60...120 мін) функціонуванні системи виникає зворотний зв'язок $\text{Кор} \leftrightarrow \text{ПК}$, що істотно впливає на валеологічні та психологічні параметри «Користувача» та через нього, на якість «Продукту».

Актуальність досліджень взаємозв'язків обґрунтовується необхідністю мінімізації негативного впливу зворотного зв'язку $\text{Кор} \leftarrow \text{ПК}$ на якість навчання.

Природа виникнення такого зворотного зв'язку та його походження очевидні – за умов практично безмежних, причому постійно зростаючих можливостей «Інструменту, (ПК)» можливості «Користувача» вельми обмежені та мають тенденцію до зниження (поступово збільшуються соматичні порушення в здоров'ї школярів та студентів, знижується психологічна, а, у деяких випадках, і психічна їхня стабільність [1, 2, 3]).

Наявність такого зворотного зв'язку не впливає на «Користувача» та, отже, на якість «Продукту» під час використання ПК в системах автоматизації технологічних процесів та об'єктів у промисловості, його (зворотного зв'язку) вплив має бути врахований в системах диспетчеризації промислових об'єктів, не дивлячись на те, що активне функціонування «Користувача» (оператора, диспетчера) з ПК носить епізодичний характер; найістотніший вплив зворотного зв'язку $\text{Кор} \leftrightarrow \text{ПК}$ на якість «Продукту» позначається в процесі безперервної, тривалої взаємодії «Користувача» з ПК, тобто в навчальному процесі, зокрема, в тій його частині, де здійснюється інтерактивне навчання, дистанційне навчання та в процесі використання автоматизованих навчальних курсів (АНК).

Автоматизований навчальний курс є людино-машинною системою, яка забезпечує діалогову форму спілкування студента з персональним комп'ютером. При цьому передбачається можливість поетапного самостійного освоєння навчального матеріалу з відповідною корекцією діяльності студентів на кожному етапі їхньої самостійної роботи.

Автоматизований навчальний курс не тільки сприяє кращому засвоєнню студентами навчального матеріалу - він дає можливість враховувати індивідуальні особливості роботи кожного конкретного студента, вносити корективи в його діяльність та здійснює всебічний контроль за результатами цієї діяльності [3].

Результати досліджень педагогіко-психологічної проблеми використання в навчальному процесі комп'ютерів та створення на цій основі досконалих комп'ютерних технологій навчання (О.В. Ващук, Ю.В. Горошко, М.С. Головань, Р.С. Гуревич, В.В. Лапінський, П.А. Маланюк, Ю.И. Машбіць, Н.В. Морзе, Т.У. Олейник, А.П. Пенків, Ю.С. Рамський, Е.М. Смірнова, А.В. Фіньков, Т.І. Чепракова та ін.) дають підстави стверджувати про істотне збільшення можливостей впливу інформаційних технологій на організаційні форми, методи та результати навчання.

Деякі дослідження, проте, вказують на можливість пригноблення когнітивних пізнавальних процесів у процесі концентрованого використання ПК у тривалому режимі, проте дані про конкретні вимірювання рівня зміни психологічних та валеологічних параметрів, що характеризують пізнавальний процес у навчанні, носять обмежений характер та в належному ступені не систематизовані. Рекомендації зі зниження впливу згаданого зворотного зв'язку $Кор \leftarrow ПК$ в педагогіко - психологічному аспекті носять якісний характер.

Значно в більшому обсязі та більш конкретні матеріали, що представлені в наукових публікаціях, стосуються впливу зворотного зв'язку $Кор \leftarrow ПК$ у валеологічному аспекті. Не розглядаючи тут детально це питання, зазначимо, що валеологічні чинники, які характеризують фізичний стан «Користувача» завжди негативно впливають на нього. Важливість валеологічного аспекту в процесі виконання графічних робіт, відзначена А. Верхолай [4].

Особливо актуальними є дослідження системи $Кор \leftrightarrow ПК \rightarrow Прод$ в процесі її використання в навчальному процесі під час викладання графічних дисциплін, зокрема, дисципліни «Комп'ютерна графіка», студентами технічних ВНЗ. Під час вивчення цієї дисципліни планування навчального процесу обґрунтовано роблять таким чином, що в розкладі занять підряд ставлять 4-6 академічних годин, щоб виключити непродуктивну частину занять та виконати завдання від постановки задачі до її графічного втілення. Такий режим роботи значною мірою моделює робочий процес фахівців в конструкторських та технологічних підрозділах і тому, поза сумнівом, обґрунтований.

Останніми роками питання заміни «ручного» проектування на «комп'ютерне» практично перестало бути дискусійним. Достатньо помітити, що при наданні оцінки підприємств, що виставляються на продаж (особливо, зарубіжним інвесторам) рівень комп'ютеризації проектно-конструкторських робіт розглядається в інших як визначаючий вартість підприємств.

Проте, оцінка підходів, ролі та місця комп'ютерної техніки в графічній діяльності того, кого навчають, залишаються суперечливими. Частина фахівців, з нашої точки зору, помилково, вважають, що ПК може замінити людину в проектно-конструкторській практиці, інша частина фахівців та менеджерів вважають ПК могутнім засобом інтенсифікації графічних робіт, що звільняють конструктора (проектувальника) від рутинної частини таких робіт, що підвищує якість графічної продукції, дозволяючи реалізувати варіантне проектування.

Але для того, щоб реалізувати ці безперечні переваги «комп'ютерного» проектування над «ручним» необхідно в максимально повному обсязі та конкретно оцінити негативні сторони інтенсивного використання комп'ютера в системі $Кор \leftrightarrow ПК \rightarrow Прод$, зокрема, у навчальному процесі та розробити методику контролю за роботою цієї системи та, на її основі, купірувати дію зворотного зв'язку $Кор \leftarrow ПК$.

Тут слід наголосити, що аналізована система $Кор \leftrightarrow ПК \rightarrow Прод$ є, по суті, технічною, оскільки в ній функціонують технічні елементи (ПК, Про та Прод) та людський чинник («Кор»). Опис взаємодій між елементами такої системи з погляду її надійності та працездатності може бути виконаний з використанням наявного математичного апарату теорії технічних систем.

Складнощі виникають виключно за рахунок нестабільності елементу «Кор», пов'язаної із згаданим зворотним зв'язком $Кор \leftrightarrow ПК$.

Ці складнощі долаються за рахунок визначення конкретних, числових параметрів цього зв'язку; нажалі, аналіз результатів таких досліджень в літературі відсутній.

Нам залишається тільки наголосити, що зворотний зв'язок $Кор \leftrightarrow ПК$ не тільки нестабільний за суттю своєю, а й визначається початковим рівнем валеологічних та психологічних чинників індивідуально для кожного «Користувача». Визначення цих чинників до початку етапу навчального процесу, та протягом його, дозволило б уносити корекції у перебіг навчального процесу та організувати групову форму навчального процесу на базі «контактних» груп замість фронтальної, що найбільш поширена.

Таке визначення найефективніше та виконується з використанням тестових технологій [5, 6].

Література:

1. Панчул И.В. Валеологический аспект изучения в техническом Вузе инженерных дисциплин с использованием ПК / Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: Зб. наук. пр. – Кр. Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2005. – 325 с.
2. Панчул И.В. Диагностика уровня восприятия учебного материала при изучении компьютерной графики в технических Вузах / Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: Зб. наук. пр. – Кр. Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2005. – 325 с.
3. Юсупова М. Ф. Застосування нових інформаційних технологій у графічній підготовці студентів вищих навчальних закладів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. - О., 2002. – 246 с.
4. А. Верхола. Оптимальні фізіолого-гігієнічні умови виконання креслень// Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – № 4. – С. 50–51.
5. Сидоренко В.К., Панчул И.В. Повышение качества обучения студентов дисциплине «Компьютерная графика» с использованием адаптивного тестирования// Матеріали міжнар. конф. «Стратегія якості у промисловості і освіті». – Дніпр-вськ: «Пороги», 2005. – 278 с.
6. Сидоренко В.К., Панчул И.В. Предварительное (паспортное) тестирование как инструмент адаптации информационного потока к возможностям студентов при изучении дисциплины «Компьютерная графика»// II Міжнар. конф. «Стратегія якості у промисловості і освіті»: Матеріали. – Дніпр-вськ - Варна: Пороги – ТУ – Варна, 2006. – Т. 2. – 228 с.

The article includes the issue of the day of the system «Performer is Instrument is examined is Product» co-operation in the educational process with the usage of computer and it is proved the necessity of minimization of the negative influence of feed-back between the elements of this system. It is settled that at the study of discipline «Computer graphics» determination of negative factors of feed-back to the beginning of stage of educational process stage, and during all educational process, all would to bring in corrections in motion of educational process.

УДК 378.147

*І.В. Пасинкова,
м. Хмельницький, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВИЩИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Європейські та світові освітні процеси, до яких все активніше залучається Україна, актуалізували значення мовної освіти. Звертаючись до процесів гуманізації та гуманітаризації, котрі відбуваються в системі освіти України, доречно згадати, що саме філологічний аспект був покладений в основу розробленої В.О. Сухомлинським моделі гуманітарної освіти, який вважав, що «в руках вихователя Слово – такий самий могутній засіб, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора. Як без скрипки немає музиканта, без фарби і пензля – живописця, без мармуру і різця – скульптора, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки» [11, с. 160]. У такому контексті можна зазначити, що рівень мовної підготовки є своєрідним показником гуманізації освіти, провідною ідеєю якої є розвиток творчих можливостей людини, її інтелектуальної свободи, всебічне самовизначення, а

перекладацька діяльність є «важливою складовою прилучення української молоді до набутків чужих культур» [9, с. 144].

Реформування системи вітчизняної освіти спрямоване на поліпшення гуманітарної підготовки, що супроводжується відкриттям гуманітарних факультетів у вищих навчальних закладах, впровадженням нових спеціальностей, зокрема – спеціальності «Переклад», переглядом змісту і форм мовної підготовки, зокрема з іноземної філології. Це, своєю чергою, викликало інтерес як до дисциплін, пов'язаних з перекладознавством, так і до теоретико-методологічних аспектів підготовки фахівців-перекладачів.

Предмет «Теорія і практика перекладу» був уведений до навчального плану спеціальності «Іноземна мова» в педагогічних інститутах в колишньому Радянському Союзі в 1970-х роках. У Росії з 1996 р. було введено також спеціальність 620100 – «Лінгвістика і міжкультурна комунікація» для отримання кваліфікації «Лінгвіст, перекладач». В Україні є спеціальність 7.030507 «Переклад» напряму 0305 «Філологія».

Реформування вищої освіти України в контексті Болонського процесу спричинило появу нових явищ і термінів, таких як ступенева освіта, бакалаврат, магістратура, ліцензування, акредитація, рівень акредитації, недержавна вища освіта тощо. Завдяки цим процесам стало можливим порівняння розвитку подібних явищ та пов'язаних з ними закономірностей в університетській освіті інших країн.

Для вітчизняної освіти це є важливим ще й тому, що, на думку академіка АПН України В.П. Андрушенка, «...інтеграція означає дотичність пріоритетів. Тому, зберігаючи національне надбання, ми повинні сміливо йти на демократизацію освіти, ... впроваджувати ступеневу освіту і т. ін. Вища освіта має рухатись у ногу зі світом, наука ж – забезпечити цей рух теоретично» [1, с. 13].

Досліджуючи дидактичні умови та особливості підготовки фахівців на рівні бакалаврату, вважаємо за доцільне навести визначення терміну «бакалавр», прийняте у системі вищої освіти України. В положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні, затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 20.01.1998. № 65, термін «бакалавр» визначається як «освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста, котрий на підставі повної загальної середньої освіти отримав поглиблену загальнокультурну підготовку, фундаментальні та професійно-орієнтовані навички та знання з узагальненого об'єкту праці і здатен вирішувати типові завдання, передбачені для відповідних посад, у певній галузі народного господарства» [6].

Дослідження теоретико-методологічних основ підготовки бакалаврів-перекладачів, перш за все, вимагає аналізу змісту їхнього навчання, адже, як зазначає М.І. Михальченко, «... від змін у змісті освіти залежить, чи буде задоволена потреба суспільства як “замовника” продукції системи освіти» [4, с. 23].

У педагогіці вищої освіти України зміст освіти – це науково обґрунтована система дидактично та методично оформленого навчального матеріалу, засвоєння якого забезпечує одержання освіти і здобуття певної кваліфікації. Згідно з іншим визначенням, зміст освіти – це «комплекс навчальних дисциплін, завдяки яким забезпечується підготовка спеціаліста протягом усього періоду його навчання у вищому навчальному закладі» [3, с. 42].

Зміст навчання складається з нормативної та вибіркової частин. При цьому нормативна частина освіти визначається відповідним державним стандартом освіти а вибіркова частина – самим вищим навчальним закладом. Державний стандарт освіти складається із освітньої (кваліфікаційної) характеристики, нормативної частини змісту освіти та тестів. Відповідно до статті 30 Закону України «Про освіту» та Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (Постанова Кабінету Міністрів № 65 від 20.01.98 р.), підготовка молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів та магістрів здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями. У зв'язку з цим студенти навчаються за інтегрованими навчальними планами, розробленими у вищому навчальному закладі і погодженими з Департаментом вищої освіти, науково-методичним центром та Міністерством освіти і науки України [7, с. 11-12].

Зміст освіти визначається освітньо-професійною програмою підготовки фахівців, структурно-логічною схемою підготовки, навчальними програмами дисциплін та ін. Документи,

котрі характеризують зміст вищої освіти, – навчальний план, державна та робоча кафедральна програма а також підручники чи посібники, які б відповідали державній програмі.

Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра забезпечує викладання загальних фундаментальних, гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, спеціальних дисциплін відповідного напрямку підготовки, а також із різних видів практичної підготовки.

Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра складається з двох модулів: освітнього і професійно-орієнтованого. Зміст освітнього модуля визначається циклами загальних, фундаментальних і соціально-економічних дисциплін.

Блок нормативних дисциплін, до якого входять гуманітарні соціально-економічні, фундаментальні та професійно орієнтовані дисципліни, складає основну частину навчального часу, відведеного на підготовку бакалавра. Наприклад, до циклу фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін для здобуття ступеня бакалавра за спеціальністю «Переклад» входять такі дисципліни: практичний курс англійської мови, практичний курс німецької мови, історія англійської мови, порівняльна лексикологія англійської та української мов, практика перекладу з англійської на українську мову та інші. Ці курси займають близько 3/5 навчального часу, відведеного для навчання бакалавра в університеті.

Професійно орієнтовані дисципліни за переліком освітньо-професійних програм – це історія перекладу, прагматичні проблеми та редагування перекладу, переклад комерційних документів і науково-технічних текстів, основи наукових досліджень та інші. На ці курси а також на дисципліни самостійного вибору ВНЗ (для даної спеціальності це практична граматики та практична фонетика англійської мови) відводиться однакова кількість навчального часу.

Цикл дисциплін вільного вибору (для спеціальності «Переклад» це – методика викладання іноземної мови, психологія, педагогіка, логіка та риторика, основи педагогічної майстерності) надає студентам більших можливостей для майбутньої професійної реалізації.

Аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів-перекладачів у вищих навчальних закладах України дозволив визначити, що метою навчальної діяльності за кваліфікаційним рівнем бакалавр напряму «Філологія» спеціальність «Переклад» є всебічний розвиток людини як особистості, фундаментальна гуманітарна та ґрунтова теоретична підготовка в галузі філології, високий рівень освіченості та культури, потенціал для широкого вибору конкретних напрямків практичної діяльності за фахом філолога, уміння самостійно продовжувати навчання.

Підготовка фахівця-бакалавра здійснюється завдяки такій організації навчання, за якої чітко спланована структура навчального плану вступає у взаємодію з формами та методами навчання, найбільш ефективними для успішного засвоєння майбутніми фахівцями навчальної програми. Саме у цьому полягають методологічні засади підготовки бакалаврів-перекладачів, якщо під поняттям «методології» розуміти не лише сукупність методів навчання, а й загальну систему теоретичних знань, які виконують роль провідних принципів наукового пізнання [8, с. 48]. Методологія підготовки бакалаврів-перекладачів не зводиться до вузького застосування певної методики, а полягає в системному підході до цього процесу, у якому спостерігається чітка структура [5, с. 377].

Теоретичний матеріал навчальних дисциплін, як правило, розглянуто у курсах лекцій, тематика яких визначається робочими навчальними програмами. Лекційні курси для підготовки бакалаврів-перекладачів розроблені для дисциплін гуманітарного циклу, а також для деяких дисциплін інших двох циклів (наприклад, для курсів «Історія англійської мови», «Порівняльна лексикологія англійської та української мов», «Методика викладання англійської мови»).

Практичні заняття є однією з головних форм підготовки бакалаврів-перекладачів. Перелік тем практичних занять визначено робочою навчальною програмою дисципліни. Проведення практичного заняття базується на попередньо підготовленому методичному матеріалі – тестах для визначення ступеня оволодіння студентами необхідними теоретичними положеннями, завданнях різного рівня складності для виконання їх студентами на занятті. Перелік тем лабораторних занять визначається робочою програмою навчальної дисципліни. В процесі професійної підготовки бакалаврів-перекладачів

лабораторні заняття проводяться в процесі викладання дисципліни «Комп'ютер у перекладі» із циклу професійно-орієнтованих дисциплін.

Індивідуальні навчальні заняття проводяться з окремими студентами з метою підвищення рівня їхньої підготовки та розкриття творчих здібностей. У навчальному процесі пріоритет надається самостійній та індивідуальній роботі студентів (індивідуальні заняття зі спеціальних дисциплін, самостійна та наукова робота студентів, написання рефератів, доповідей до практично-семінарських занять, науково-практичних конференцій, робота проблемно-пошукових груп тощо).

Науково-дослідну роботу студентів справедливо вважають основною умовою активізації студентів у навчальному процесі, оскільки вона «...створює можливість реального активного співробітництва між викладачем і студентами, що значною мірою прискорює формування відповідальності, посилює інтерес до професійної діяльності. Найбільш оптимальною є така організація дослідницької діяльності студентів, коли тематика курсових, дипломних та інших видів наукової роботи розробляється на замовлення школи чи іншого конкретного колективу, часу й форм впровадження. Це посилює інтерес студентів не лише до процесу, а й до результатів досліджень. Самостійна науково-дослідна робота змушує студентів по-іншому розглядати суть і зміст навчання у вищому навчальному закладі» [10, с. 12]. Курсові проекти (роботи) виконуються з метою закріплення, поглиблення й узагальнення знань, які студенти одержали під час навчання, та їх застосування для комплексного вирішення конкретного професійного завдання. У ході підготовки бакалаврів напряму «Філологія» спеціальності «Переклад» курсові роботи виконуються з дисциплін «Порівняльна лексикологія англійської та української мов», «Порівняльна граматики англійської та української мов», а також – «Порівняльна стилістика англійської та української мов».

Дипломні (кваліфікаційні) проекти (роботи) виконуються на завершальному етапі навчання студентів у вищих навчальних закладах. Вони передбачають систематизацію, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань із спеціальності та застосування їх при вирішенні конкретних наукових, технічних, економічних виробничих та інших завдань, а також розвиток навичок самостійної роботи та оволодіння методикою дослідження й експерименту, пов'язаних з темою проекту (роботи).

Самостійна робота студентів є основним засобом опанування навчального матеріалу протягом часу, вільного від обов'язкових навчальних занять. Провідні фахівці стверджують, що «...ключ до поліпшення підготовки фахівця – в організації та забезпеченні самостійної роботи студентів, яка створює надійні основи для розвитку ініціативи та самостійності, здійснення диференціації та індивідуалізації навчання, формування власних поглядів і переконань та відповідальності» [10, с. 12]. Навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується робочим навчальним планом і має складати не менше ніж 1/3 й не більше ніж 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни [12, с. 410].

Зміст самостійної роботи студента над конкретною дисципліною визначається навчальною програмою дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача. Методичні матеріали для самостійної роботи студентів передбачають можливість проведення самоконтролю з боку студентів. Це – питання для перевірки залишкових знань, питання з теми, практичні завдання у методичних посібниках. Для самостійної роботи студентам також рекомендується відповідна наукова й професійна монографічна та періодична література. Важливість самостійної роботи студентів даної спеціальності зростає ще й тому, що перекладач – це «письменник неповторної оригінальності, причому саме в тому, що, здається, на неї і не претендує. Він – таємний володар мовних відмінностей. Але його завдання – не стерти їх, а використати, щоб різкими або витонченими зрушеннями відтворити в рідній мові наявність того, що, в своїй первісній відміні, мав оригінал» [2, с. 183].

Значна увага приділяється зміцненню навчально-методичної бази вищих навчальних закладів, впровадженню в навчальний процес комп'ютерних технологій, нових методів навчання з використанням як традиційних носіїв інформації (підручників, методичних

посібників тощо), так і сучасних – електронних. Багато студентів-старшокурсників почали навчатись за індивідуальними графіками.

Обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для одержання кваліфікаційного рівня бакалавра є практична підготовка студентів вищих навчальних закладів, яка має на меті набуття студентом професійних вмінь та навичок. Практична підготовка студентів здійснюється за умов професійної діяльності під організаційно-методичним контролем вищого навчального закладу та фахівця з даної професії. Програма практичної підготовки та терміни її проведення визначаються навчальним планом. Організація практичної підготовки регламентується Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, затвердженим наказом Міністерства освіти України від 8.04.93 р. № 93.

За якістю підготовки фахівців налагоджено постійний контроль. Об'єктивні передумови для цього створені в результаті атестації та акредитації вищих навчальних закладів. Двічі на рік проводяться комплексні контрольні роботи, результати яких обговорюються з прийняттям відповідних рішень на засіданнях учених рад факультетів і вищих навчальних закладів.

Вищі навчальні заклади можуть використовувати модульну та інші форми підсумкового контролю після завершення циклу лекційних і практичних занять з навчальної дисципліни. Підведення підсумків проводиться як за традиційною чотирибальною шкалою, так і з використанням рейтингової (100-бальної) системи. Семестровий контроль (контроль за оволодінням студентами матеріалом навчальних дисциплін) проводиться у формі семестрового іспиту, диференційованого заліку або заліку з конкретної навчальної дисципліни.

Висновок. Отже, у вищих навчальних закладах України створені належні умови для підготовки фахівців кваліфікаційного рівня «бакалавр», зокрема бакалаврів-перекладачів, що дозволяє поліпшити якість мовної освіти у вищих навчальних закладах України.

Література:

1. Андрущенко В.П. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти// Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. – К., 2001. – №2. – С. 5-13.
2. Бланшо М. Про переклад // Іноземна література. – 1997. – №12. – С. 183-184.
3. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. Навчальний посібник. – Київ: ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
4. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти.: Навч. посіб. – К.: Центр «Магістр-С», 1997. – 208 с.
5. Пасинкова І.В. Методологічний аспект підготовки бакалаврів-перекладачів// Зб. наук. пр./ За ред. О.П. Снігерьова. – Хмельницький: Видавництво Національної академії ПВУ, 2002. – №23. – Частина II. – С. 373-378.
6. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту). Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 20.01.1998. – №65. – 7 с.
7. Різник Л.Г. Організація навчального процесу у вищому навчальному закладі// Початкова школа. – 2001. – №12. – С. 11-12.
8. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів/ Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1998. – 143 с.
9. Слоневська І.Б. Формування фундаментальних цінностей майбутнього педагога засобами зарубіжної літератури: Дис... канд. філос. наук: 09.00.03/ Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2002. – 172 с.
10. Сметанський М.І. Методологічні засади активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів// Шлях освіти. – 2000. – №4. – С. 11-13.
11. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1988. – 270 с.
12. Яновская Н. Учебные заведения: организация и учет. – Х.: Фактор, 2000. – 648 с.

The article deals with theoretical and methodological aspects of educating professional interpreters and translators at Ukrainian higher educational institutions. Basics of their curricula are analyzed in the light of transformations in Ukrainian higher education.

ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ТЕХНІЧНОЮ ОСВІТОЮ

До складових оцінювання якості освіти відносять: якість навчально-методичної бази; якість педагогічних кадрів та професорсько-викладацького складу; якість об'єкта навчання. У вищій інженерній освіті – це рівень підготовки фахівців, здатних до ефективної професійної діяльності, що характеризується: системним підходом до вирішення складних науково-технічних завдань; звертанням до всього комплексу соціально-гуманітарних, природничих і технічних дисциплін. Більшої питомої ваги набувають такі види професійної діяльності, як винахідництво, проектування, конструювання, розроблення технологій, інженерні наукові дослідження, організація виробництва. Особливо слід виділити організаційно-управлінську діяльність.

«Сучасний інженер є не просто фахівцем, що вирішує вузькі професійні завдання. Як керівник вищої чи середньої ланки, скажімо у фірмі, він змушений розв'язувати найрізноманітніші проблеми управління, що стосуються задоволення попиту споживачів при швидкій окупності й надійності ефекту від інвестицій, орієнтування на новітні технології та способи високопродуктивної діяльності виробничих і комерційних фірм» [1, с. 35].

Традиційна підготовка інженерів містить загальнопрофесійну підготовку зі специфікою для різних факультетів і спеціальностей, що об'єднує два аспекти: по-перше, створення бази для засвоєння спеціальних дисциплін, подальшого поповнення знань; по-друге, забезпечення системності, узагальнення і внутрішнього поєднання навчального матеріалу, його інваріантності до спрямування навчання. Вона покликана сприяти вирішенню завдань освіти, інтелектуального розвитку і виховання у єдиному процесі набуття впорядкованих базових знань, їхнього використання для формування наукового мислення, світосприйняття і здатності до пізнання.

До професійно важливих компетенцій випускника технічного ВНЗ, що мають формувати і розвивати викладачі загальнопрофесійних дисциплін, ми відносимо такі: рівень теоретичних знань, умінь та навичок їхнього застосування у процесі розв'язку прикладних задач; творче мислення; професійну спрямованість; навички самоосвіти, професійного спілкування, публічного виступу, науково-дослідної роботи, педагогічної діяльності (багато спеціальних кафедр технічних ВНЗ поповнюються за рахунок випускників цих закладів); комунікабельність; відповідальність; самооцінку.

Ми вважаємо, що для успішного вирішення задачі формування професійних компетенцій майбутнього фахівця з вищою технічною освітою спочатку треба змінити підходи до розробки змісту й організації навчального процесу загальнопрофесійних дисциплін, який має бути спрямованим на набуття не тільки якісних знань, вмінь і навичок з дисципліни, а й на формування професійної спрямованості, розвитку вмінь самостійної роботи, професійного творчого мислення у студентів.

Розглянемо підвищення однієї зі складових якостей освіти, що суттєво впливає на формування професійних компетенцій майбутнього фахівця інженерного профілю - якість навчально-методичної бази.

Інформаційно - методичне забезпечення навчального процесу закладу не проста справа і нині це питання хвилює багатьох учених і педагогів. Про це свідчать конференції, збірники наукових праць присвячені розробкам і застосуванню підручників [2; 3].

Дійсно, серед засобів навчання підручник займає особливе, провідне місце. В порівнянні з іншими дидактичними засобами у ньому найбільш повно передається зміст навчання, його матеріал відповідає навчальній програмі і є обов'язковим для засвоєння. В підручнику формулюються цілі вивчення навчального матеріалу, даються пояснення, коментарі, алгоритми розв'язування типових задач, завдання для самостійної роботи, зразки правильних

та раціональних розв'язків, відповіді та інші компоненти процесу навчання. Такий підхід до визначення структури підручника сприяє активізації цілеспрямованої роботи студентів з метою досягнення запланованих результатів навчання. Виходячи з того, що підручник створюється як елемент системи педагогічного управління навчанням студентів, його можна представити у вигляді двох складових: того, що має бути засвоєним, і того, що забезпечує процес засвоєння. У підручнику відображається об'єктивно-предметний зміст (освіта, виробництво, наука), послідовність засвоєння навчального матеріалу (розуміння, оволодіння, опрацювання, контроль), самостійність застосування (вправ, самостійність застосування в стандартних умовах, самостійність застосування в нових умовах). Форми подання навчального матеріалу в підручнику є тим кодом, за яким сховані засоби управління пізнавальною діяльністю студентів, у ньому цілеспрямовано закладені певні дидактичні схеми.

Підручник дозволяє поєднувати навчальний матеріал для студентів з різним рівнем знань і розвитку. Вибір навчального матеріалу пропонується здійснювати у відповідності до принципів провідної ролі теоретичних знань з навчального предмету. Крім того, навчальний матеріал має подаватись досить детально, забезпечувати тісний взаємозв'язок між його теоретичною частиною і матеріалом, що підлягає контролю.

З точки зору інформаційної функції підручник у процесі відбору навчального матеріалу ґрунтується на таких дидактичних принципах, як наочність та доступність.

Психологічною основою створення підручника є організація навчальної діяльності студентів, яка передбачає:

- оволодіння репродуктивними методами розв'язування типових задач;
- пошук нових методів розв'язування задач;
- набуття навичок творчої діяльності під час розв'язування нових і нетипових задач.

Головною закономірністю процесу навчання є задоволення пізнавальних потреб, що виникають у студента. З цією метою викладач будує систему задач у певній послідовності. Необхідно прагнути до такого рівня побудови підручника, де розглядають основи системи, фундаментальні твердження наукових знань, які передають в поняттях, фактах, наслідках і різних застосуваннях предметної області.

Досвід показує, що розумінню навчального матеріалу перешкоджає низький рівень попередньої підготовки студента, йому не завжди був зрозумілим зміст тих понять та міркувань, що вивчались раніше. Перш за все студент має розуміти зміст окремих слів та словосполучень тексту підручника. Тому у навчальному тексті має бути реалізований принцип надання максимально можливих пояснень до понять, які використовуються.

Особливим чином структурований навчальний матеріал з використанням комп'ютера дозволяє розвинути у студента комплекс умінь. Це вміння осмислити прочитаний фрагмент, навчальна програма допомагає студентові виділити головне у цьому фрагменті, сформувати вміння оцінювати різні аспекти теми, котра вивчається в умовах обмеженості у часі, будувати логічну структуру матеріалу, на основі якої робляться висновки, доводяться твердження. В програмі, яка керує вивченням навчального тексту, передбачається формування вмінь виділяти ознаки, властивості об'єктів і їх комбінації, вміння конструювати ті чи інші сукупності їхніх ознак і властивостей.

До складу орієнтовної основи дій, що дається у навчальній програмі, входять рекомендації для роботи з навчальними текстами:

- прочитати рекомендований фрагмент початкового матеріалу і порівняти його з лекційним матеріалом з цієї теми;
- виділити головні думки, необхідно зрозуміти і запам'ятати не тільки факти і відношення, а й систему викладання матеріалу, методи міркувань;
- знайти правило, на основі якого розв'язується та чи інша задача, що ілюструє застосування теоретичного матеріалу;
- у випадку невдалого розв'язання контрольного прикладу, визначити свої помилки та знову вивчити відповідні дози навчальної програми.

Принципово важливим недоліком сучасної системи підготовки фахівців технічного профілю є розрізненість робочих програм з різних дисциплін. Єдину, більш-менш цілісну підготовку здійснює лише «випускаюча» кафедра. Інші предмети викладаються автономно,

відірвано і від інших дисциплін, і від майбутньої спеціальності. Отже, підготовка фахівців високої кваліфікації обов'язково має здійснюватися на базі єдиної комплексної програми, що синтезує і об'єднує в собі весь комплекс необхідних знань. Така комплексна програма має бути створена з кожної конкретної спеціальності [4].

Створення єдиного інженерного курсу є передумовою переходу на більш високий рівень викладання всіх технічних дисциплін. Сьогодні навчальні програми технічних спеціальностей вищих навчальних закладів страждають принциповим недоліком. Такі програми - це програми аналізу. Їх треба перетворити в програми синтезу. Це означає, що необхідно так об'єднати матеріал інженерного курсу, щоб він був як сама природа - єдиний, цілісний, максимально орієнтований на майбутню інженерну спеціальність. Знання, котрі здобуває студент, є автономними, розрізненими не тільки в межах повної робочої програми спеціальності, а й часто в межах окремого предмету.

Духовний світ сучасного інженера-дослідника має охоплювати широкий спектр різноманітних даних, що йдуть від об'єктів. В досвіді формується синтетичне мислення, яке в науково-методичній літературі носить назву поліморфізму. Ствердження останнього вимагає тісного переплетення і глибокого взаємозв'язку професійних навчальних програм. На сучасному рівні розвитку знань наука становить надзвичайно багатий світ. Ось чому необхідно невинно формувати методологію оперування широкою гамою різноманітних даних. Все це є прерогативою принципово нової методології, що протирічить сучасній парадигмі підготовки фахівців високої якості. Потрібно ставити питання про зміну закріплених парадигм. Настав час перейти до переосмислення і більш глибокого розуміння проблем що виникають перед сучасною інженерією [5].

Якщо звернути увагу на історію видання підручників для вищої школи, можна побачити, що наприклад, підручники з вищої математики мали спрямування на академічні ВНЗ і менше на технічні, де розглядалися прикладні задачі. Нині з'являється все більше підручників, які мають професійне спрямування, особливо для економістів. На наш погляд, підручники, навчальні посібники із загальнопрофесійних дисциплін мають бути професійно спрямованими. Виклад теоретичного матеріалу, якщо це можливо, має супроводжуватись графічними ілюстраціями, прикладами застосування теорем і формул не тільки до розв'язування суто математичних, фізичних задач, а й задач, котрі пов'язані з майбутньою спеціальністю студента. Доведення теорем має бути доступним, лаконічним, не перевантажене подробицями, які можна опустити, враховуючи специфіку підготовки інженерів.

У кожному розділі (параграфі) необхідно подати певну кількість задач з докладними розв'язаннями і поясненнями. Наприкінці розділу (параграфу) навести контрольні питання і задачі (з відповідями, а де це необхідно, то й вказівками), котрі дають змогу студенту перевірити рівень своїх знань і розширюють коло застосувань теоретичних положень.

Ми згодні з автором О. Войцехівським, що математична підготовка майбутніх інженерів має проводитися на основі постійного використання персональних комп'ютерів, починаючи з першого курсу. При цьому навчання самій математиці в межах загального математичного курсу представляє собою основну частину математичної освіти в цілому [6].

Математика, фізика для фахівців - не математиків і фізиків має розглядатись на певних прикладах, і головний результат вивчення фізико-математичного курсу - вміння застосовувати математичні моделі, фізичні поняття для самих різних практичних задач. У стандартній вищій освіті традиції мають середній вік 200-300 років. Головна традиція - псевдоконкретні приклади. Ще одна традиція - низка «завдань для самостійного виконання» - від елементарних до поки ще нерозв'язаних.

Для подолання деяких принципових труднощів, що виникають під час вивчення фізико-математичних дисциплін, не обійтися без проблемних ситуацій. Дійсно, традиційний спосіб викладання матеріалу не сприяє подоланню вказаних труднощів. Для розв'язання так званих навчальних суперечностей студенту потрібно проаналізувати відповідну проблемну ситуацію. Під час обов'язкових занять неможливо знайти час для цього. А під час самостійної роботи студентів це можливо.

Проте позитивний результат матимемо лише у тому випадку, коли студенти забезпечені відповідними методичними матеріалами. Ці матеріали мають сприяти

самостійному розв'язанню студентами відповідних проблемних ситуацій. З цією метою у методичному посібнику для самостійної роботи:

- формулюється задача, розв'язання якої має усунути суперечності, що розглядаються;
- наводяться питання для аналізу умов задачі;
- наводиться декілька формулювань проблемної ситуації; студентів пропонується обрати правильне формулювання;
- наводиться декілька алгоритмів розв'язку проблемної ситуації; студентів пропонується обрати найпростіший алгоритм;
- пропонується самостійно реалізувати алгоритм та сформулювати висновки. Потім порівняти свій розв'язок та висновки із зразком, що наводиться в посібнику [7].

Не можна залишити без уваги впровадження в навчальний процес загальнопрофесійних дисциплін інноваційних методів навчання, до яких, у першу чергу, слід віднести навчальні ігри, що дають змогу формувати знання, вміння самостійної роботи, професійні уміння та навички студентів шляхом залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності. Завдання педагога на сучасному етапі зводиться до того, щоб створити оптимальні умови надання максимальної допомоги студентам в їхній майбутній роботі за спеціальністю.

Необхідною умовою, що впливає на результативність занять за нетрадиційною методикою у навчальному процесі, є їх методична оснащеність: статистичний матеріал, методичне забезпечення, довідковий апарат, методичні інструкції щодо проведення, адекватні конкретній дійсності завдання з умовними цифровими даними, рольові інструкції для гравців, якщо це ігрове заняття, та ін. Крім того, студенти користуються конспектами-схемами найважливіших тем, на заняттях діють «бібліотека викладача» та «бібліотека групи», для деяких занять кожній групі видають спеціальну папку зі статистичними й методичними матеріалами, тощо.

Отже виникає проблема - забезпечення навчально-методичною літературою з розробок та використання інноваційних технологій, наприклад, ділових ігор. Можливо, це пов'язане з тим, що розробка та впровадження в навчальний процес якісних ділових ігор дуже важка праця. Дійсно, треба скласти сценарій, де за імітовану ситуацію прийматиметься реальна ситуація, що відповідає спеціальності майбутнього фахівця, розробити або підібрати задачі прикладного змісту, розробити систему стимулювання. Це потребує багато часу та сил викладача. Крім цього, для виконання цієї роботи необхідно мати деякий досвід самому викладачу. Набути його самостійно він може за допомогою відповідної літератури. На сучасному етапі її обмаль, а та що є, - знаходиться, в основному, в окремих ВНЗ і, в незначній кількості. Отже, виникає ще одна проблема - підготовка і перепідготовка викладачів, які б мали відповідні навички і можливості розробляти методичні матеріали для занять за нетрадиційною методикою.

Значно полегшила б застосування ігрових форм навчання наявність науково - методичних посібників з різних дисциплін та окремих тем, які мали б як розроблені методики проведення ігрових занять з конкретними прикладами, так і завдання для їх проведення. На жаль, такої літератури обмаль, особливо для загальнопрофесійних дисциплін технічних ВНЗ таких, як, наприклад, вища математика. Поряд з цим ігрові заняття з вищої математики з використанням ігрових ситуацій, пов'язаних з роботою за обраною спеціальністю майбутніх інженерів дає можливість викладачу вирішувати багато питань навчального та психолого-педагогічного змісту.

Протягом 20 років ми використовуємо ігрові заняття з різних тем вищої математики, оскільки переконалися, що вони допомагають студентам набути міцніших знань теоретичного матеріалу, а головне - навичок їхнього застосування для розв'язування прикладних задач, формувати у студентів вже на перших курсах навчання у ВНЗ професійну спрямованість; далі розвивати творче мислення, навички роботи з навчальною та науковою літературою, прагнення до самоосвіти, самостійність у процесі набуття знань; виховувати в них професійно важливі якості, властивості майбутньої інтелігентної людини [7; 8].

Нами розроблено та використовується навчальний посібник «Вища математика з прикладними задачами для ігрових занять», який вийшов у світ у 2000 році і доповнений (друге видання) у 2006 році за рекомендацією МОН України. Цим ми намагалися хоча б

трохи заповнити прогалину, яка є в забезпеченні навчально-методичною літературою ігрових занять з вищої математики. До того ж, розраховували на те, що його можуть використовувати викладачі, які тільки починають застосовувати ігрові форми навчання як зразок для набуття досвіду в розробці і впровадженні методів активного навчання у викладання загальнопрофесійних дисциплін.

Докорінні зміни в суспільстві України, і освіті зокрема, багато що змінили у підходах до інформаційно-методичного забезпечення навчального процесу ВНЗ. Особливо це відчувалося в процесі переходу на навчання українською мовою. Якщо раніше ми мали можливість розробляти і друкувати методичні вказівки, рекомендації для окремих тем, курсів, то останнім часом більш уваги і можливостей приділяється виданню навчальних посібників, електронних підручників. Але поряд з позитивними рисами цього процесу є й негативні. Раніше підручники видавались значними тиражами і бібліотеки мали можливість придбати їх у необхідній кількості. Зараз видання підручників, посібників не має такого масштабу і більшість виданих підручників і посібників залишається в окремих ВНЗ. Їхнє розповсюдження має багато труднощів і, в першу чергу, фінансових. Електронні підручники і посібники дуже актуальні нині, але бібліотеки поки що не мають загальної мережі і не спроможні забезпечити всіх бажаючих, їхніх потреб. Таким чином, забезпечення процесу навчання підручниками, посібниками, методичними матеріалами залишається актуальною для будь-якої дисципліни.

Література:

1. Товажнянський Л., Романовський О. Керівник – професіонал нової формації//Вища освіта України. – № 1. – 2002. – С.34-39.
2. Проблеми підручника для вищої школи. Збірник матеріалів науково-методичної конференції. – Вінниця, 2001. – 340с.
3. Проблеми сучасного підручника. Збірник наукових праць. – Київ: Педагогічна думка, 2003. – 280 с.
4. Основное положение теории профессионального образования/ Под ред. Кричевского Ю.И. – Мн.: РИПО, 2003. – 186 с.
5. Ніколюк П.К. Єдиний інженерний курс //Збірник матеріалів науково-методичної конференції «Проблеми підручника для вищої школи». – Вінниця, 2001. – С. 145-147.
6. Войцеховський О.А. Структура сучасного посібника з врахуванням сучасних технологій навчання //Збірник матеріалів науково-методичної конференції «Проблеми підручника для вищої школи». – Вінниця, 2001. – С. 129-130.
7. Петрук В.А., Хом'юк І.В. Формування умінь самостійної роботи у майбутніх інженерів засобами ігрових форм. [Монографія]. –Вінниця: «Універсум-Вінниця», 2004. – 185 с.
8. Петрук В.А. Вища математика з прикладними задачами для ігрових занять. – Вінниця: «Універсум-Вінниця», 2006. – 131с.

In clause the problem of increase of one of components of quality of formation which essentially influences formation of professional competence of the future expert of an engineering structure during studying the general professional disciplines – qualities of educational methodical base is considered.

УДК 378.147:004:372.878

*Ю.О. Поплавська
м. Вінниця, Україна*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИКИ В ШКОЛІ І СТУПЕНЯ

Характерною прикметою сьогодення у професійно-педагогічній підготовці вчителів є підвищення їхнього загальнонаукового та загальнокультурного рівня, активізація освітньої та художньо-творчої діяльності, зростання наукової компетентності. Принципово новим є підхід до формування педагогічних якостей майбутніх учителів на основі запровадження у навчально-виховний процес ВНЗ досягнень сучасної техніки, розширення можливостей і

способів одержання наукової інформації, пошуку кшталтів інформаційно довершених методів навчання учнів у стінах загальноосвітньої школи.

У розв'язанні поставлених перед педагогічною освітою проблемних завдань важливу роль відіграє курс методики музичного виховання як дисципліни, що має істотне значення в професійному становленні майбутнього вчителя початкових класів. Опанування студентами методикою музичного виховання передбачає усвідомлення ними психолого-педагогічних чинників мистецького впливу на дитину, розширення спеціальних музичних знань, ознайомлення з алгоритмами організації музичної діяльності учнів.

Нові резерви употужнення музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів містить впровадження інформаційних технологій як альтернативи традиційним формам організації навчальної діяльності студентів. Це співзвучно необхідності введення сучасних інформаційних засобів у навчально-виховний процес школи I ступеня. Хвиля пошуків якісно нових форм, методів комп'ютерної освіти учителів початкових класів об'єктивно зумовлена значною зацікавленістю пересічного учня до комп'ютера, до невичерпної різноаспектної інформації, котру сьогодні може надати персональний комп'ютер.

Ще у 70-х – на початку 80-х років прихильники комп'ютеризації навчання (Р. Аткинсон, Р. Ганьє, Г. Дрейфус, М. Загоруйко та ін.) констатували той факт, що комп'ютери впевнено входять в освіту дитини [1;2]. Уже у 80-тих роках Ю. Бабанський прогнозував, що комп'ютер буде і методичним помічником учителя. Він допоможе в довідково-бібліографічній роботі, в підборі вправ, в одержанні додаткової інформації про новини науки і техніки. За допомогою ЕОМ можна проводити диктанти, контрольні роботи, перевіряти графічну грамотність школярів [2, с.61].

Сучасний вітчизняний і зарубіжний досвід доводить, що комп'ютер можна успішно застосовувати під час вивчення різних навчальних курсів, зокрема, шкільних дисциплін гуманітарно-естетичного циклу. За допомогою ігрових методів, використовуючи можливості відео- та аудіоблоків комп'ютера, з'являються нові перспективи значного підвищення ефективності засвоєння різноманітних знань.

У найближчі роки комп'ютерне навчання все більш широко здійснюватиметься і в початкових класах. Тому вже зараз необхідно активізувати дослідницьку роботу в напрямі комп'ютеризації освіти, вивчати резерви застосування комп'ютерів у початкових класах. З огляду на актуальність зазначеної проблеми для сучасної освіти, *метою статті* є висвітлення методичних особливостей підготовки вчителя до використання комп'ютера на уроці музики в початковій школі.

У курсі вивчення методики музичного виховання студентам потрібно переконатись, що комп'ютер – це нині безальтернативний інструмент оволодіння цікавою та яскравою інформацією. Тому, безперечно, комп'ютер повноправно посідає одне із чільних місць серед різноманітних навчальних засобів як у загальноосвітній школі, так і у вищих педагогічних освітніх закладах.

В основу комп'ютеризації навчання можуть бути покладені фундаментальні психолого-педагогічні теорії і концепції - П. Гальперіна, Р. Гуревича, Д. Ельконіна, Г. Костюка, Т. Кудрявцева, О. Матюшкіна, Ю. Машбиця, Н. Менчинської, Л. Проколієнко, Н. Тализіної, та ін. Дослідники переконливо доводять, що, в першу чергу, в процесі комп'ютерного навчання необхідно забезпечувати засвоєння змісту знань (матеріалу курсу), способів його вивчення (логічні дії, операції, тип мислення тощо). Тому найперше, на їхню думку, перед учителем слід ставити завдання щодо виокремлення і усвідомлення основних способів розв'язування навчальних задач, встановлення співвідношення між ними. Результатом такого навчання має стати високий рівень опанування матеріалом, коли учень засвоює істотні ознаки і функції розглянутого об'єкта, може визначити місце кожного з них у наборі засобів, чітко уявляє умови їх застосування [7, с.18].

Останніми десятиліттями посилюється інтерес до нових інформаційних технологій у представників музичної педагогіки (О. Балабан, В. Козлін, О. Чайковська, В. Штепа, В. Янкул та інш.). Педагоги-музиканти переконані, що застосування комп'ютерних технологій на уроках музики відкриває нові резерви та перспективи розвитку творчої особистості учня. Завдяки цим технологіям виникають принципово нові підходи до

підвищення інформативності окремих базових знань, що формуються на основі єдності закономірностей абстрактного та конкретно-предметного мислення.

Робота з комп'ютерними навчальними програмами (КНП) на уроках інформатики і музики відкриває перед учнями можливості експериментування з електронними звуками. А вибір media засобів для уроку музики, на якому застосовуються КНП, - питання педагогічної і дидактичної стратегії, особистої компетенції та інтересу до засобів, якими користуватиметься і учитель, і учні [8, с.97].

Зокрема, В. Янкул у своїх наукових працях визнає, що комп'ютер у школі нині – це безальтернативний засіб підготовки найцікавішого матеріалу до уроків музики. Маючи під рукою тисячі необхідних файлів, які зібрано за тематичними каталогами, вчитель дає змогу одержати учням у декілька разів більше потрібної якісної інформації, яку вони встигають закріпити під час уроку (учням не залишається навіть домашнього завдання) [9, с.21].

Результати опитування 325 студентів заочної форми навчання факультету підготовки вчителів початкових класів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського засвідчили загальний низький рівень готовності до використання комп'ютера у навчально-виховному процесі початкової школи. Зокрема, 68% студентів, які працюють за спеціальністю, відверто констатують повну неспроможність хоч як впроваджувати комп'ютерні програми у процес навчання мистецтву. Здебільшого вони не мають елементарної комп'ютерної освіти, не володіють інформацією про сучасні навчальні програми з музики, як результат, не мають навичок використання комп'ютера в музично-виховній роботі з молодшими школярами. Хоча слід зазначити, що мотивація розширення спектру засобів навчання є достатньо високою. Типові відповіді-мотиви: «Мені дуже хочеться позбавити уроки мистецтва зайвого школярства і нудьги» (Т.Г., пед.стаж 5 років); «Вчитель зобов'язаний зростати разом з науково-технічним прогресом» (Н.І., пед.стаж 11 років); «Хочу дати своїм учням новий інструмент пізнання світу мистецтва» (Л.П., пед.стаж 8 років) тощо.

Майбутній учитель початкових класів має розуміти, що застосовування комп'ютера на уроках музики в початковій школі зумовлюється функціональними навчально-виховними резервами, які закладені у комп'ютерній техніці та комп'ютерних навчально-розвивальних програмах і забезпечують:

- по-перше, одержання дітьми на уроці музики цікавої, доступної, яскравої музично-теоретичної інформації, якісного наочно-слухового аудіоматеріалу;
- по-друге, можливість урізноманітнення спектру музично-творчих завдань;
- по-третє, реалізацію індивідуального, диференційованого підходу до кожного учня початкової школи;
- по-четверте, розширення діапазону колективних, групових форм музичної роботи з включенням, окрім інформаційних технологій інтерактивних методів навчання школярів.

Форми і методи вузівської підготовки майбутнього педагога-музиканта до використання комп'ютерних можливостей на уроці музики, на нашу думку, успішно поєднуються з новими інтерактивними технологіями навчання. В контексті підготовки сучасного вчителя початкових класів мета застосування інтеракцій на заняттях полягає в організації такого навчального діалогу, коли кожний студент є рівноцінним партнером викладача. В результаті майбутній вчитель набуває не лише необхідних знань, умінь і навичок, формує у себе значущі для сучасного життя цінності та компетентності, але й вчиться відстоювати власну думку, аргументувати свою позицію під час дискусії. Як результат, у нього народжується така професійна потреба, як «жага до відкриття нових знань».

Застосовані нами на заняттях методики музичного виховання форми інтерактивного навчання студентів («Прогнозування», «Мікрофон», «Мозковий штурм» з аналізом-рефлексіями та анкетуванням, групова кооперативна форма «Групування»), а також рольові ігри за комп'ютером, обговорення в групах, різноманітна музична діяльність сприяли організації активної взаємодії всіх студентів у процесі методичної підготовки до роботи з комп'ютером на уроці музики. Співнавчання і взаємонавчання, створення атмосфери співробітництва дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу [5, с.5], допомагає знайти ефективні прийоми опанування музичним матеріалом з використанням комп'ютера, практично реалізувати цікаві варіанти комп'ютерних музично-творчих завдань.

Таким чином, сучасні підходи до організації уроків музики в початковій школі обумовлюють потребу у підготовці такого вчителя, який би на високому рівні здійснював навчально-виховну роботу з учнями із залученням комп'ютерних засобів та нових інформаційних технологій, що спрямовані на всебічний культурний розвиток особистості дитини. Усвідомлюючи невідкладність вирішення завдань, що окреслює нині методика музичного виховання, переймаючись проблемами організації музичного навчання та виховання молодших школярів з використанням комп'ютерів, ми спробували виокремити **основні етапи** подолання комп'ютерної некомпетентності майбутніх педагогів-музикантів у межах вивчення курсу методики музичного виховання.

Перший етап – інформативний, на нашу думку, полягає в ознайомленні студентів з актуальним комп'ютерним програмним забезпеченням та практичним освоєнням можливостей глобальної інформаційної мережі Інтернет. Наразі студенти мають на достатньому рівні оволодіти основними комп'ютерними програмами (Microsoft Office, Internet Explorer, Windows Media, Paint, Pragma) та навчальними програмами з музики для дітей.

Освоєння студентами пакету Microsoft Office і офісного додатка Word дозволить проводити операції з редагування та друкування текстів, розробки планів, створення планів-конспектів уроків, розробки тестових та інших варіативних диференційованих завдань, що полегшують перевірку і контроль за роботою учнів.

Уміння користуватися комп'ютерною мережею Internet Explorer надасть майбутньому вчителю можливість використовувати різноманітну наукову та мистецьку інформацію з будь-якої музичної теми; знаходити і аналізувати альтернативні джерела, що містять різні погляди на проблемні питання музичної педагогіки; поповнювати власну аудіотеку зібраннями необхідних для школи музичних записів творів народної, класичної та сучасної музики, які будуть включатися у хід уроків.

Windows Media надасть можливість у якісному вигляді, зручному форматі прослуховувати і переглядати необхідні аудіо- та відеозаписи; копіювати музичні та відеофайли, створюючи навчальні диски із музичними творами та музичними відеофрагментами.

Особливо корисним для вчителя стане графічний редактор Paint, що дасть змогу створювати цікавий наочний матеріал, нотні таблиці та картки, графічні схеми, цікаво і нестандартно розробляти роздатковий, тестовий матеріал для учнів, виконувати творчі роботи (створювати малюнки) до прослуханої музики.

Ознайомлюючись з цікавою зарубіжною професійною інформацією за допомогою програми Pragma, студенти можуть здійснювати переклади з російської, французької, італійської та інших мов на українську; готувати доповіді, виступи на методичних семінарах та науково-практичних конференціях.

Студенти мають детально ознайомитися зі структурою та змістом навчально-розвивальних програм для школярів. Такими програмами є мультимедійна навчальна програма з музики, підготовлена творчим об'єднанням New Media Generation (1997): «Музичний клас» (музична грамота), в якій поєднуються блоки з музичної грамоти з блоками для вокально-хорової роботи, інструментального музикування, музичним матеріалом для слухання музики; комп'ютерні навчально-розвивальні програми (КНРП) «М.Мусоргський» і «П.Чайковський», присвячені творчості видатних композиторів минулого; програма «Класична музика», що має значний навчальний та виховний потенціал, оскільки за її допомогою можна ознайомитися з музичними шедеврами світових композиторів.

Другий етап – методично-пошуковий – має враховувати кваліфікацію майбутнього педагога-музиканта і передусім передбачає його самопідготовку, що включає:

- набуття загальної компетенції з музично-теоретичних дисциплін; вдосконалення знань і практичних умінь з музично-педагогічних дисциплін та з методики музичного виховання, включаючи опанування методики використання комп'ютера на уроці музики в початковій школі;

- опрацювання комп'ютерних дискових фондів із записами творів музичного мистецтва, передбачених програмою з музики для початкової школи; добір та

комплектування аудіоматеріалів та інформаційних блоків для використання на уроках музики у процесі різних видів музичної діяльності дітей.

- накопичення власної дискотеки аудіозаписів, комп'ютерних дисків-енциклопедій, різноманітних комп'ютерних навчально-розвивальних програм з музики, що допоможуть студентам методично забезпечити уроки музики під час проходження педагогічної практики.

Опрацьовуючи мультимедійну навчальну програму «Музичний клас», зокрема, блок «музична грамота», майбутній учитель добирає цікаві вправи для сольфеджування і моделювання звуковисотного руху мелодії, завдання на опанування дітьми нотного запису. За допомогою комп'ютера студенти вчать:

- виконувати тестові музично-теоретичні завдання та готувати на їх основі власні варіанти музичних завдань для школярів;
- вчитися здійснювати слуховий аналіз запропонованого музичного фрагменту та будувати алгоритм такого аналізу для використання в початковій школі;
- сольфеджувати звукоряди і мелодії, виконувати вокально-хорові вправи;
- вправлятися в записі музичних диктантів. Моделювати мелодичний, ритмічний рух музичних фрагментів;
- інструментувати музичний матеріал (добирати темброве забарвлення для озвучення мелодії).

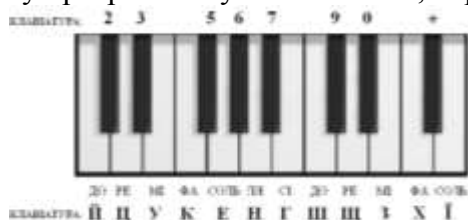
Значні методичні та навчальні можливості програм «М. Мусоргський» і «П. Чайковський». Інтегрований зміст даних програм, дає можливість вчителю засвоїти деякі алгоритми організації сприймання музики дітьми, розкрити художні закономірності розвитку та побудови творів мистецтва, їх художньо-образної мови. Наприклад, програма «М. Мусоргський», що присвячена циклу творів - сюїті «Картинки з виставки», передбачає прослуховування музичних творів з обов'язковою художньою ілюстрацією, що передає настрій і характер музики; після усіх прослуханих творів пропонує виконати тестові завдання на упізнавання фрагментів творів у формі комп'ютерної вікторини. Також на основі програми студенти можуть скласти для дітей завдання творчого характеру (намалювати головних героїв музичного твору, кольорами передати власний настрій, що виник після слухання музики тощо).

Програма «Класична музика», котру опановують майбутні вчителі, складається з одного великого блоку, який містить біографічні відомості про різних композиторів та їхні твори. За необхідністю студенти зможуть прослухати будь-який музичний твір та роздрукувати біографічні матеріали про конкретного композитора, увійшовши у віконце «друк». Програма містить також тлумачний словник музичних термінів та скорочень, що можуть бути використані в процесі пояснення нових понять і термінів на уроці музики в початковій школі.

Третій етап – творчо-практичний – передбачає апробацію студентами своїх можливостей у застосуванні комп'ютера і комп'ютерних навчально-розвивальних програм на уроках музики під час проходження педагогічної практики.

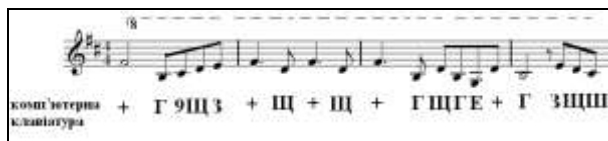
На цьому етапі студенти мають практично апробувати власні методичні знахідки, що викристалізувалися у процесі практичних та лабораторних занять. З цією метою на занятті студенти мають виконати послідовність творчих та репродуктивних завдань з використанням програм «Класична музика» і «Музичний клас»:

– **Опанування комп'ютерного звукоряду та створення карток-ідентифікацій для виконання музичних фрагментів за допомогою клавіш комп'ютера.** Наприклад, після прослуховування фрагменту твору Чайковського «Лебедине озеро» (теми кохання), перед групою студентів ставиться завдання: підібрати (тобто відтворити) цей музичний фрагмент на комп'ютерному фортепіано у програмі «Музичний клас», користуючись клавіатурою:



– **Визначення етапів виконання такого музичного диктанту**, якими, відповідно, є тактування, визначення розміру, тональності, співінтонювання (проспівування разом із звучанням музики) та нотний запис основної теми.

– **Створення картки-підказки для виконання музики дітьми у КНРП** (підбір основної музичної теми за допомогою комп'ютерної клавіатури, фіксування її за допомогою назв клавіш):



– **Створення партитур для комп'ютерного ансамблю музичних інструментів у вікні «Комп'ютерного фортепіано»** програми «Музичний клас» для виконання учнями початкових класів:



– Студенти прослуховують тембри музичних інструментів, клацнувши мишкою по одному з інструментів запропонованого оркестру.

– Обирають потрібну групу інструментів відповідно до музичного матеріалу (В. Верховинець «Печу, печу хлібчик»), що буде аранжований.

– Визначають сольний інструмент і відтворюють (підбирають) мелодію на клавіатурі.

– За допомогою комп'ютерної клавіатури моделюють мелодико-ритмічний супровід із партією для кожного інструменту.

– Відтворюють змодельований матеріал на «Комп'ютерному фортепіано», вносять необхідні корективи.

– Створюють нотний варіант партитури у графічному редакторі PAINT з використанням шаблонів нотних знаків.

Варіант партитури з музичним супроводом до пісні

В.Верховинця «Печу, печу хлібчик»



Четвертий етап – рефлексивно-оцінний характеризується тим, що на цьому етапі оцінюються здобуті результати у навчанні. Особливість рефлексивно-оцінного етапу у наданні уваги емоційним переживанням, які виникають у студентів під час роботи, і взаємовідносинам між членами колективу. Майбутнім учителям надається можливість демонструвати свою здатність обдумувати та вирішувати поставлені питання й проблеми, відстоювати власну думку чи аргументувати позицію щодо особливостей використання комп'ютерів на сучасному уроці музики.

Як **висновок**, слід зазначити, що в умовах сучасної вищої педагогічної освіти комп'ютер є безальтернативним інструментом професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Інформаційне осучаснення та урізноманітнення форм і методів роботи з молодшими школярами на уроках музики сприятиме розвитку особистості учня, створюватиме надійне підґрунтя для мистецької освіти і самоосвіти кожної дитини.

До подальших наукових розвідок можна віднести вивчення можливостей синтезування музично-образних та графічно-образних презентацій провідних понять музичної грамоти у процесі опанування мультимедійними засобами вчителями початкової школи.

Література:

- 1.Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. – М., 1980.
- 2.Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения// Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология». – № 6. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
- 3.Балабан О. Комп'ютерне навчання на уроках музики // Рідна школа. – 2002. – №4. – С.64 – 65.
- 4.Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2005. – 366 с.
- 5.Інтерактивні технології навчання / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко, Г.І. Коберник та ін. – К.: Наук. світ, 2004. – 85 с.
- 6.Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтеракт. технологій навчання: Метод. посіб./ А.Панченков, О.Пометун, Т.Ремех. – К.: А.П.Н., 2003. – 72 с.
- 7.Проколієнко Л.М.. Психологічні проблеми комп'ютеризації навчання/ Радянська школа. – 1985. – № 8. – С.15-21.
- 8.Штепа В.В. Використання сучасних персональних комп'ютерів на уроках музики/ Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С. 97-103
- 9.Янкул В.А. Можливості та проблеми використання комп'ютера на сучасному уроці музики //Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – №2. – С.21-22.

The article is devoted to the future junior school teachers training for use of computer technologies at music lessons in primary school. The author covers methodical features of teachers training to use of computer at music lessons in primary school.

УДК 371.134:78:37.034.036:398.8

*В.М. Процюк
м. Чернівці, Україна*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу.

Головною метою загальної середньої освіти є забезпечення умов для морального, інтелектуального, фізичного, художньо-естетичного розвитку учнів. Тому, аналізуючи стан сучасної школи, доходимо висновку, що проблема відродження національної школи, підготовка педагогічних кадрів є досить актуальними.

Питання професійної педагогічної підготовки досліджували О.А. Абдулліна, А.М. Алексюк, І.А. Зязюн, Г.О. Балл, Л.В. Кондрашова, В.О. Моляко, С.О. Сисоєва, В.О. Сластьонін та ін.

Професійній підготовці майбутніх учителів у галузі мистецької освіти присвячено праці А.М. Алексюка, Л.Г. Арчажникової, М.П. Лещенко, Л.М. Масол, Н.Є. Миропольської, В.Ф. Орлова, Т.Й. Рейзенкінд, О.Я. Ростовського, О.П. Рудницької та ін.

Дана робота присвячена висвітленню проблеми підготовки майбутніх учителів музики до виховання моральних і естетичних почуттів у молодших школярів засобами народної музичної творчості у процесі педагогічної практики.

Метою практичної підготовки є поглиблення теоретичних знань, вироблення необхідних практичних професійно-педагогічних умінь та навичок, оволодіння сучасним формами й методами, новими прогресивними технологіями навчально-виховної роботи зі школярами, формування творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

Одним із завдань практичної діяльності майбутніх учителів є підготовка до виховання у молодших школярів морально-естетичних почуттів.

Почуття – особлива форма ставлення людини до дійсності, зумовлена їхньою відповідністю або невідповідністю потребам людини. Почуття – це ті самі переживання, але складніші, стійкіші, триваліші – це повсякденні супутники дитини, які постійно впливають на її думки і справи. В почуттях проявляються інтереси, смаки, соціальні установки особистості школяра. Формуються почуття умовами життя і вихованням, а розвиваються і закріплюються в процесі пізнавальної і практичної діяльності.

Т. Рібо поділяє почуття на три групи: моральні (співчуття, переживання, доброта); інтелектуальні (допитливість, здивованість); естетичні (радість, гордість). Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, О.М. Леонтьєв підкреслюють, що система почуттів особистості відображає історію її життя. Саме у культурі почуттів вбачав В.О. Сухомлинський основу виховання людини, бо «розвинені почуття, висока емоційна культура, це образно кажучи, абсолютний музичний слух моральної вихованості» [6, с. 115].

Естетичне почуття несе в собі морально-етичне навантаження, оскільки становить складний сплав зовнішніх і внутрішніх почуттів. Зовнішні почуття (зору, слуху, дотику) є результатом тривалої біологічної еволюції світу, а внутрішні – морально-етичні (любов, ненависть, дружба) – є свідченням певного рівня культури особистості (Л.Т. Левчук [2, с. 51]). Ступінь розвиненості естетичного почуття є водночас і мірою соціалізації особистості. Його низький рівень свідчить про низьку духовність людини, про нездатність її піднятися до справді суспільної форми будь-якого акту життєдіяльності. Бездуховність, ницість, грубий утилітаризм потреб і бажань особистості є показником нерозвиненості естетичного почуття.

Впливаючи не тільки на інтелектуальну, а й на морально-емоційну сферу особистості школяра, вчитель музики спроможний ефективно забезпечити виховний процес засобами музичної культури.

Основні напрями Концепції музичного виховання школярів на основі української національної культури, що полягають у визнанні провідної ролі музичного фольклору в музично-естетичному вихованні дітей, у зверненні до народної музичної творчості крізь призму її життєвих зв'язків з духовним, матеріальним та практичним світом людини, в розгляді українського музичного фольклору в діалектичній єдності з фольклором інших народів, у розкритті естетичного змісту народної музики на основі осягнення школярами суті й особливостей музичного мистецтва реалізовані у програмі «Музика» для загальноосвітніх навчальних закладів [3].

Народна пісня здатна передавати найглибші емоційні переживання людини, виявляти найточніші відтінки настроїв, які навряд чи можливо відтворити засобами інших видів мистецтва. Специфічну роль музики, і особливо народної пісні, у розвитку моральних і естетичних почуттів учнів глибоко відчував В.О. Сухомлинський, який вважав її засобом залучення до добра, краси, людяності, «животворним джерелом людських почуттів». Переконливим доказом нероздільності моральних та естетичних почуттів є відомий його вислів: «Через красиве – до людяного – такою є закономірність виховання» [7, с. 164].

Специфіка морально-естетичного впливу народної музичної творчості полягає в тому, що вона, викликаючи відповідні переживання, динамічно насичені образи й асоціації, відгострює розум, освіжає серце, вчить цінувати і любити рідну землю, працю, життя. Українська народна пісня, виступаючи еталоном «доброго», «світлого», «прекрасного», є одним з найкращих засобів формування морально-естетичних почуттів.

Використання майбутніми вчителями музики музичного фольклору як засобу формування морально-естетичних почуттів школярів можливе з перших уроків музики в школі. Тому важливо у студентів пробудити бажання до виховання у молодших школярів морально-естетичних почуттів засобами музичного фольклору. Оскільки бажання – це переживання, яке відображає потребу і трансформується у можливість чи думку чим-небудь володіти або що-небудь здійснити, то майбутні вчителі, готуючись до виховання у молодших школярів морально-естетичних почуттів засобами народної музичної творчості, мають усвідомлювати мету майбутньої діяльності і потребу в її здійсненні.

Першокласники ознайомлюються з українською народною піснею- колисковою «Ой ходить сон» на першому уроці. Пісень цього жанру в програмі з музики для початкової школи чимало: «Спи, дитино, спи», «Ходить сонко по вулиці», «Котику сіренький» та інші. А у колискових піснях – уся материнська любов, світ добра, краси і справедливості, який кожна мати, кожен народ прагне виплекати в юних душах. Ще з колиски дитина одержує перше найпростіше уявлення про добре й погане, можна й не можна, хоча все, про що йдеться в пісні, стосується начебто властивостей і звичок тварин. І лише в окремих випадках зображувані ситуації прямо асоціюються з життям дитини. Колискові пісні через найближчі до дитини предмети і явища навколишньої дійсності дають їй перші уроки чесності, шанобливого ставлення до праці.

Поступово діапазон використовуваних у програмі з музики жанрів музичного фольклору розширюється, що збільшує можливості студентів у формуванні морально-естетичних почуттів молодших школярів.

У процесі проведення уроків музики в школі студенти усвідомлюють, що глибшими моральні й естетичні переживання від музичного фольклору є тоді, коли підготовча інформація є цікавою та значущою для дітей. Надмірна інформація перевантажує учнів і послаблює переживання й осмислення змісту музики, гальмує естетичну реакцію на неї. Чим менша і загальніша інформація, яка спрямовує сприймання, тим більший простір для творчої фантазії (О.Я. Ростовський [5, с. 122]).

Пробудити почуття й активізувати школярів до діяльності може лише творчо працюючий педагог. Тому у період теоретичної підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної діяльності обґрунтовуємо, що почуття, як особливий вид емоційних переживань, потрібно у школярів викликати.

Засобом формування палітри почуттів у молодших школярів є створення емоційних ситуацій. Естетична ситуація підтримується вміннями й навичками студента вступати у безпосередній контакт з кожним учнем. Для цього педагогічна практика виробила багато прийомів: запитання, запитальний погляд, вказівка, натяк, підтвердження, приязне слово, підбадьорливий кивок, засуджувачий погляд тощо.

Виходячи із власних художніх смаків, інтересів і уявлень про мету музичного виховання, майбутній педагог спочатку за межами навчально-виховного процесу аналізує музику і навчальний матеріал, визначає естетично і морально вагому інформацію, тобто попередньо сам стає суб'єктом морально-естетичного ставлення до народної пісні.

Естетичне співпереживання в процесі вивчення музичного фольклору допомагає студентам відчутти і усвідомити красу та виразність музичної мови, зв'язок музичних інтонацій з життям, глибину і своєрідність художніх образів, емоційну чутливість до краси дійсності, людських стосунків, педагогічної діяльності, є необхідним компонентом особистої естетичної культури вчителя музики. На високому рівні розвитку естетичні почуття тісно пов'язані з інтелектуальними, моральними переживаннями. Без почуттів, емоцій неможливо уявити собі естетичне відношення людини до оточуючої дійсності, мистецтва, в т.ч. народного.

Мистецтво виховання включає насамперед мистецтво говорити, звертаючись до людського серця. Так, В.О. Сухомлинський писав, що слово вчителя – нічим не замінний інструмент впливу на душу вихованця. «Слово ніколи не може до кінця пояснити всю глибину музики, але без слова не можна наблизитися до цієї найтоншої сфери почуттів... Слово має настроїти чутливі струни серця, щоб досягнути мову почуттів. Пояснення музики мусить нести в собі щось поетичне, щось таке, що наближувало б слово до музики» [7, с. 555].

Важливу роль ми відводили формуванню у студентів умінь і навичок створення атмосфери зацікавленого сприймання народної музики. Адже образи, які змальовані в українських народних піснях, об'єднують у собі духовні прагнення, моральні та естетичні ідеали багатьох людей. А дитяча уява, що базується на сприйманні, мисленні, емоціях, дозволяє зрозуміти їх, зробити ближчими індивідуальними.

Наприклад, у процесі розучування української народної пісні «Дударик» (2 клас, тема «Про що говорить музика») студенти звертають увагу школярів на почуття смутку, співчуття, скорботи за людиною, якої вже немає. Почуття тривоги, переживання, радості охоплюють другокласників у ході розучування української народної пісні «Бім, бом» (тема «Три типи

музики – пісня, танець, марш»). На моральних та естетичних почуттях майбутні учителі музики акцентують увагу школярів під час розучування та слухання історичних, ліричних та календарно-обрядових українських народних пісень (4 кл. тема «Музика мого народу»).

У перебігу підготовки до проведення пробних уроків у школі студенти усвідомлюють, що робота над кожною народною піснею повинна вводити школярів у світ глибоких почуттів і роздумів: про добро і зло, любов і ненависть, щастя людей і боротьбу за нього. Тому у розробці вступної бесіди майбутні вчителі музики вчать узгоджувати зміст української народної пісні з моральними чи естетичними почуттями, з певними життєвими фактами. Чим більше різних життєвих зв'язків музики буде виявлено під час її сприймання, тим міцніше вона входить у свідомість дітей як частина життя.

Так, наприклад під час розучування «Пісні Лисички» (тема «Які почуття передає музика», 1 клас) студент, проводячи вступну бесіду, наголошує, що потрібно естетично оздоблювати своє помешкання, надавати йому привабливості, затишку. Хата хоч і бідненька, але чиста й чепурненька, а тому й гарна та веселенька. Біля хатинки квіти, вона розписана чи різьблена. У ході розучування української народної пісні «Щебетала пташечка» (тема «Про що і як розповідає музика», 1 клас) студентка зазначає, що тільки-тільки зійшли сніги, гріє сонечко, а з високого, аж до болю в очах голубого неба, дзвенить велична музика. То невтомний жайвір радіє сонцю, вітаючи і новий день, і весну, і пробудження природи.

Важливою проблемою для майбутнього вчителя музики є активізація уваги дітей. Відомо, що у молодших школярів стійкість уваги триває декілька хвилин. Зосередити увагу дітей доцільно новими, контрастними і значимими подразниками. Значимість же навчального матеріалу для учня визначається розумінням необхідності його вивчення, зацікавленістю щодо його сприймання, усвідомленням неминучості цілісного системного контролю щодо його засвоєння (С.І. Подмазін [4, с. 63]). Новизна і контрастність подразників забезпечуються зміною видів діяльності, широким спектром використання наочно-практичного матеріалу, образністю, емоційною насиченістю мови та манери викладання вчителя.

Так, у процесі вивчення теми «Музика мого народу» (4 клас) студентка-практикантка у вступній частині бесіди емоційно і захоплено розповідала про ліричні протяжні пісні, про те, що в них змальована доля кожної людини, про те, що їй дороге, що вона любить, про що думає та мріє. Це – пісні-роздуми, пісні-мрії, пісні-розповіді про пережите чи про те, що хвилює зараз. Мелодії цих пісень задумливі, сумні, темп повільний, помірний. Почуття людей в таких піснях пов'язані з картинами природи: «Ой, гиля-гиля, гусоньки, на став», «Летіли орлята».

Для створення емоційної атмосфери була використана літературна ілюстрація фрагменту оповідання С.Васильченка «Згадка про осінь» [1, с. 11], що стало ніби зачином для подальшої бесіди та підготовкою до сприймання музичного твору. Дітям було запропоновано прослухати рядки з даного твору та дати відповіді на запитання:

- Що найбільше вас вразило з прочитаного уривку?
- Які почуття викликало у вас оповідання?
- Якими словами описує свої почуття автор оповідання С. Васильченко?

На іншому уроці ознайомлення з ліричною українською народною піснею «Летіла зозуля» розпочинається з особистого виконання студенткою-практиканткою. Пісня прозвучала емоційно, проникливо. А в бесіді на основі прослуханого з'ясовується чи правильно діти зрозуміли настрій і почуття, які виражені в пісні. На запитання: «Які почуття викликала ця пісня?» діти відповідають, що передає почуття смутку за долю дівчини і матері. Відповідаючи на запитання «Як і якими засобами народ зумів передати такий настрій і зміст?», діти зазначають, що мелодія наспівна, плавна, темп помірний, потім більш рухливий, лад мінорний, форма куплетна. Школярі також вказують на зміни настрою і почуттів у пісні, переданих засобами музичної виразності, але взаємозв'язку між ними не бачать. Такою емоційно забарвленою підготовчою роботою майбутній вчитель музики поступово підводить дітей до усвідомлення своїх переживань, навіяних даною піснею, вчить порівнювати їх з власним досвідом. Розучується пісня з голосу, використовуючи прийоми підспівування, графічного зображення мелодії, доручаючи першу фразу заспіву по чергово то одному то іншому учневі. Підсумковою бесідою закріплюються знання особливостей жанру ліричних пісень. Діти емоційно відчували цю

пісню, сприйняли красу мелодії, в них пробудилось почуття смутку, співпереживання за долю дівчини, яка вимушена покинути рідний дім.

Одержанні в процесі слухання та розучування народних пісень знання про моральну поведінку, сформовані естетичні почуття школярі будуть переносити в реальне життя. Вони намагатимуться шукати аналогії, узгоджувати свої дії, вчинки з тими, про які дізналися з українських народних пісень. Але для цього треба навчити дітей шукати, порівнювати, аналізувати негативні й позитивні риси в образах творів музичного фольклору, у стосунках між людьми, у ставленні до природи.

Важливе значення у використанні виховного потенціалу народної музичної творчості в роботі зі школярами має виконавська майстерність майбутнього педагога-музиканта. Емоційне яскраве виразне виконання народної пісні студентами є важливою умовою зацікавленого ставлення особистості школяра до музики. Адже, найважливішою функцією мистецтва, в тому числі й музичного фольклору, є його здатність збуджувати у дитини художню насолоду. Якщо твір не приносить школяреві цієї насолоди, він не впливатиме на його духовний світ.

Іншим важливим чинником впливу на формування у молодших школярів морально-естетичних почуттів є уміння й навички майбутніх учителів поєднувати народну пісню з танцювальними, музично-ритмічними рухами. Творчі пізнавальні можливості школярів розкриваються в активній музичній діяльності. Адже лише власна праця є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди. Інсценізація народних пісень, спів з музично-ритмічними рухами сприяє вихованню у молодших школярів моральних та естетичних почуттів (українські народної пісні «Подоланочка», «Як діждемо літа», «А ми просо сіяли» та ін.).

У процесі засвоєння музичного фольклору відбувається духовний діалог слухача з творцем-композитором, що сприяє одночасно розумінню музики, усвідомленню подій, які зображені в ній і пізнанню самого себе. Школярі відтворюють сам процес створення музики, вибирають засоби музичної виразності, які, на їх думку, найкраще, найповніше розкривають зміст пісні, творчий задум автора і виконавця. Пізнаючи глибини народної музичної творчості, уловлюючи характерні її особливості, діти, як з невмирущого джерела, черпають знання про моральні й естетичні ідеали українського народу.

Таким чином, педагогічна практика є важливою складовою підготовки майбутніх учителів музики щодо формування в молодших школярів морально-естетичних почуттів. Творча енергія студентів, глибина і самобутність їх мислення, інтелігентність їхньої поведінки і спілкування, вміння орієнтувати дітей на вираження своїх почуттів і емоційне сприйняття чарівного світу творів музичного фольклору сприяють створенню відповідної атмосфери для виховання молодших школярів. Емоційно забарвлені уроки музики, підкріплені творчою ініціативою самого вчителя, його знаннями й досвідом, любов'ю до дітей і народної музичної творчості, сприятимуть духовному збагаченню молодших школярів, формуванню у них моральних та естетичних почуттів.

Література:

1. Данилко О., Лупійчук А. Пори року. Книга для читання в початковій школі. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2001. – 132 с.
2. Естетика: Підручник/ Л.Т.Левчук, В.І.Панченко, О.І.Оніщенко, Д.Ю.Кучерюк/ За заг. ред. Л.Т.Левчук. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2005. – 431 с.
3. Подмазін С.І. Психологія особистісно-орієнтованого навчання// Сучасні шкільні технології. – Ч. І. / Упоряд. І.Рожнятовська, В.В.Зоц. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – С. 50–63.
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Музика 1–8 класи. – К.: Шкільний світ, 2001. – 239 с.
5. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання. Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
6. Сухомлинський В.А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1975. – 394 с.
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина// Вибрані твори. – В 5-ти т. – Т.3. – К.: Радянська школа, 1977. – 670 с.

ГРА ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАВОВИЗНАВЦІВ У ВНЗ

Постановка проблеми. Важливим завданням підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі є формування в них професійно значущих умінь. У зв'язку з активним проникненням інформаційних технологій в сферу освіти, проблема інтенсифікації процесу навчання постала як ніколи гостро. Це зумовлено, головним чином, об'ємом інформації, що збільшується, необхідністю її обробити в обмежений період часу, жорсткішими вимогами, що пред'являються до випускників ВНЗ.

Серед способів інтенсифікації навчання особливе значення має застосування методів, форм, засобів, прийомів, що активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів, стимулюють їхнє навчання. Значну роль тут грають проблемно-пошукові методи, навчальні бесіди, дискусії, пізнавальні ігри, самостійна робота студентів, алгоритмізація і т.д.

Особливе значення для підвищення ефективності навчання та посилення мотивації має цілеспрямований вплив на емоційну сферу студентів.

Аналіз попередніх досліджень. Використання активних форм і методів у процесі підготовки майбутніх фахівців є перспективним напрямом навчання у ВНЗ.

Питаннями ігрового навчання опікувалась значна кількість зарубіжних і вітчизняних педагогів, психологів, методистів (А.О. Вербицький, І.Н. Верещагіна, Р.С. Гуревич, О.С. Дубинчук, І.М. Носаченко, Л.С. Панова, Є.І. Пассов, М.Ф. Стронін, та інші).

Сам термін «гра» на різних мовах відповідає поняттям про жарт і сміх, легкість і задоволення, і вказує на зв'язок цього процесу з позитивними емоціями.

К.Д. Ушинський – автор теорії духовного розвитку дитини під час гри, вперше висунув ідею про використання гри в загальній системі виховання, в справі підготовки дитини через гру до трудової діяльності.

А.С. Макаренко писав: «Гра має важливе значення в житті дитини... Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається, перш за все, в грі...» Отже, гра, її організація – це ключ в організації виховання.

Гра є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю для студентів. К.Д. Ушинський писав: «Зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання початкового навчання. Кожна здорова дитина потребує діяльності і до того ж серйозної діяльності... З перших же уроків привчайте дитину полюбити свої обов'язки й знаходити приємність в їх виконанні»[9, с. 213].

Отже, можна зробити висновок, що ігри завжди цікавили педагогів як метод активізації навчання. Цьому питанню присвячено багато дидактичних і методичних праць, але недостатня увага приділена використанню ігор у вищій школі для фахівців різних напрямів.

Мета статті. Метою даної статті є простеження важливості використання ігрових форм з метою активізації навчального процесу у вищих навчальних закладах, аналіз різних видів ігор.

Виклад основного матеріалу. Саме в іграх розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом, взаєморозуміння між учителем і учнем. У процесі гри в студентів виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять, жага до знань. Задовольняючи свою природну невсипущу потребу в діяльності, в процесі гри дитина «добудовує» в уяві все, що недоступне їй в навколишній дійсності, у захопленні не помічає, що вчиться – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює раніше набутий досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію.

Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання, дошкільників, молодших школярів і підлітків. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функція діють у тісному взаємозв'язку. Гра як

метод навчання організовує, розвиває студентів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

Навчатись, граючись! Ця ідея цікавила багатьох педагогів і вихователів. Практично вирішити цю проблему зміг наш сучасник, нині добре знаний усім педагогам і психологам Ш.О. Амонашвілі. Він показав, як через гру можна ввести дитину в складний світ пізнання.

Л.С. Виготський розумів гру як сприятливе середовище для зародження пізнавальних сил дитини і як основу для переходу ігрових дій в розумові дії. Гра сприяє розвитку сприйняття, довільної уваги і пам'яті, а також мови, виробленню вміння спілкуватись, інтелектуальному зростанню (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін).

По визначенню, «гра – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається й удосконалюється самоврядування поведінкою» [8, с.12].

По М.Ф. Строніну, гра – це особливо організоване заняття, що вимагає напруги емоційних і розумових сил. Гра завжди ставить низку завдань – як поступити, що сказати? Бажання вирішити ці питання загострює розумову діяльність студентів.

Таким чином, М.Ф. Стронін розглядає гру як ситуативно-варіативну вправу, де створюється можливість для багатократного повторення мовного зразка в умовах, максимально наближених до реального мовного спілкування з властивими йому ознаками – емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю мовної дії [10, с.3].

Отже, поняття «гра» досить багатогранне. Із погляду фізіологів і психологів вона є основною формою активної діяльності дитини, що має задовольняти її біологічні потреби: реалізувати вихід надлишкової енергії, проявити себе як особистість, перевірити свої можливості у колективній діяльності. З іншого боку, гра – це один із способів передачі інформації. А тому, використовуючи гру як засіб навчання і виховання, педагоги наповнюють її дидактичним змістом.

Проаналізуємо один із видів ігор – рольові ігри.

Рольова гра – простий і природний спосіб пізнання людиною навколишньої дійсності, найбільш доступний шлях до оволодіння знаннями, вміннями, навичками. Необхідність раціональної побудови, організації і застосування рольових ігор у процесі навчання і виховання школярів вимагає ретельного вивчення цього питання.

Рольова гра – є однією з форм організації мовної ситуації, використовуваної в навчальних цілях. В основі рольової гри лежить організоване мовне спілкування студентів відповідно до розподілених між ними ролей і ігрового сюжету. Дослідження цієї форми спілкування здійснюється в кількох напрямках, що включають: вивчення ігрових форм діяльності в дитячому віці (Д.Б. Ельконін, Н.Я. Михайленко), методичне обґрунтування застосування навчально-мовних ситуацій в навчанні іноземним мовам (Е.І. Пассов, В.Л. Скалкін, Г.А. Рубінштейн, Е.І. Матецька, Г.В. Рогова), визначення ситуативної ролі як методичного поняття (М.Л. Вайсбурд, М.А. Аріян), визначення ситуацій мовного спілкування як методичної категорії і як форми організації процесу навчання (А.М. Стояновський, Е.І. Пассов), інтенсивні методи навчання іншомовному спілкуванню (Л.Г. Денисова, С.М. Мезенін, Ф.М. Рабінович, Т.Є. Сахарова), узагальнення досвіду навчання діалогічної мови з використанням рольової гри (Н.К. Скляренко, Т.І. Олійник) і так далі [1, с.8].

Перехід від однієї провідної діяльності до іншої відбувається у формі взаємодії старих і нових способів у поведінці. Раніше сформовані особливості особи зберігаються в той період, коли з'являються і активно формуються нові особові властивості, а в період якнайповнішого розвитку останніх створюються передумови для зароджених якостей особи, відповідних переходу до нової провідної діяльності і наступному віковому етапу. Гра як одна з форм віддзеркалення провідної діяльності може відповідати досягнутому віку, повертатися до початкових форм поведінки, випереджати відповідну вікову стадію і сприяти підготовці до нової провідної діяльності.

У результаті вивчення практики роботи вчителів і теоретичного аналізу проблеми виникло припущення про те, що рольова гра може ефективно використовуватися на уроках з урахуванням основних положень теорії провідної діяльності і змісту вікових періодів розвитку школярів, досліджень проблем спілкування і мовної діяльності [1, с.9].

З урахуванням виявлення професійних інтересів організовуються імітаційні ділові ігри. В таких іграх беруть участь майбутні фахівці. Однією з форм є ігрове завдання з текстом, що містить професійну інформацію на мові, що вивчається. Застосування даного прийому дозволяє ефективніше вирішувати навчальні, виховні і освітні задачі [1, с.13].

Аналіз літератури з використання рольової гри в навчанні іноземним мовам показує, що гра – явище поліфункціональне. Розглянемо, які саме функції вона може виконувати.

Рольова гра виконує такі функції [3, с. 96]:

- розважальну (це основна функція гри - розважити, надихнути, розбудити інтерес);
- комунікативну: освоєння діалектики спілкування;
- самореалізації в грі як полігоні людської практики;
- терапевтичну: подолання різних труднощів, що виникають в інших видах життєдіяльності;
- діагностичну: виявлення відхилень від нормативної поведінки, самопізнання в процесі гри;
- функцію корекції: внесення позитивних змін у структуру особистісних показників;
- міжнаціональної комунікації: засвоєння єдиних для всіх людей соціально-культурних цінностей;
- соціалізації: включення в систему суспільних відносин.

У структуру гри як процесу входять: а) ролі, взяті на себе граючими; б) ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; в) ігрове вживання предметів, тобто заміщення реальних речей ігровими, умовними; г) реальні відносини між граючими; д) сюжет (зміст) – область дійсності, умовно відтворена в грі.

Значення рольової гри неможливо вичерпати й оцінити розважально-рекреативними можливостями. Втім і полягає її феномен, що, будучи розвагою, відпочинком, вона здатна перерости в навчання, в творчість, у терапію, у модель типу людських відносин і проявів у праці.

Психологами встановлено, що в рольовій грі насамперед розвивається уява, увага й образне мислення студентів, закладається здатність оперувати образами дійсності, що, в свою чергу, створює основу для подальшого переходу до складних форм творчої діяльності. Крім того, розвиток уяви є важливим сам по собі, адже без нього неможлива навіть найпростіша людська діяльність.

Суттєвий вплив має рольова гра на розвиток у студентів здатності взаємодіяти з іншими людьми. Відтворюючи в грі взаємини, дитина освоює правила і способи спілкування, здобуває досвід взаєморозуміння, вчиться пояснювати свої дії і наміри, координувати їх з іншими учнями.

Підбір ролей повинен здійснюватися так, щоб формувати активну життєву позицію, кращі людські якості особи: відчуття колективізму, взаємодопомоги і взаємовиручки і т.п. [11, с.14].

Навчальна ділова гра – це форма діяльності в умовах обставин, спрямованих на відтворення змісту майбутньої професійної діяльності і поведінки учасників гри за заданими правилами, що віддзеркалюють умови і динаміку реальних виробничих обставин.

Ділова гра характеризується такими головними ознаками:

- наявністю учасників гри, які мають загальне завдання – аналіз ситуації і прийняття рішення у відповідності з призначеною кожному посадою;
- наявністю керівника гри, який повинен надавати інформацію про ситуацію, аналізувати рішення учасників гри і коригувати її;
- створенням умов для аналізу ситуації і прийняття рішень;
- створенням невизначеної або конфліктної ситуації;
- неможливістю повної формалізації ситуації;
- динамічністю зміни ситуації і наявністю зворотного зв'язку між попередніми рішеннями і кінцевими, пов'язаними із зміною обставин.

Ділову гру можна проводити перед викладанням лекційного матеріалу, після нього, або ж організувати на її основі весь навчальний процес. У першому випадку ділова гра буде спиратися тільки на особистий досвід її учасників, який може бути недостатнім. І хоча гра викличе зацікавленість, відсутність необхідних знань може ускладнити її проведення. Якщо гра спирається на попередньо одержані знання, то вона проходить більш змістовніше і

якісніше.

Основними компонентами ділової гри є сценарій, ігрова ситуація і регламент. Сценарій включає характеристику організації гри, її правила і опис виробничої ситуації. В правилах фіксують склад і опис ролей, а також матеріали, які регламентують діяльність учасників: методики, накази, посадові інструкції до кожної з ролей гри.

Під час навчання студентам юридичного факультету можуть бути запропоновані різні види ігор. Наприклад, під час вивчення іноземної мови, на уроці «Політична система Великобританії» можна запропонувати рольову гру «Хто є хто в суді?». Такий вид роботи буде доцільно використовувати під час завершального етапу вивчення цієї теми. Описується ситуація: «Людина вперше потрапляє в судову залу і є свідком судового засідання». Кожний студент, граючи певну роль (суддя, присяжні, повірені, прокурор, адвокат), представляє певну юридичну професію, розказує про неї, всі інші студенти діляться на дві групи: захисників і обвинувачів, які обговорюють процес. Головна роль – це роль судді, до якого звертаються учасники і який має вирішити, хто правий. Викладач під час цієї гри займає місце спостерігача, допомагає учасникам, фіксує помилки. Після гри обов'язково має відбутись обговорення досягнень та помилок. Таким чином, викладач контролює навчальний процес, виявляє результати вивчення термінології, вміння будувати фрази, активність студентів, вміння дискутувати.

Використання такого типу гри потребує від студентів доволі високого рівня знань з іноземної мови, а від викладача - старанної підготовки до гри. Викладач має заздалегідь розподілити ролі, продумати ситуацію для обговорення, підготувати картки учасників, повторити зі студентами основні слова та можливі фрази.

Як показала практика, в ділових іграх потрібно відтворювати найбільш типові, узагальнюючі професійні ситуації. Але досвід, накопичений у вищій школі України, свідчить про те, що навчальні ігри можна з успіхом використовувати в процесі вивчення різних дисциплін: права, математики, хімії, механіки тощо. Такі навчальні ігри називають символічними.

В.Я. Платов, доводячи ефективність застосування ділової гри в навчальному процесі, наводить такі дані досліджень: якщо за лекційної подачі матеріалу засвоюється не більше 20% інформації, то в діловій грі – біля 90%; введення і широке використання ділових ігор у вищих закладах освіти дозволяє зменшити час, відведений на вивчення деяких дисциплін, на 30–50% при більшому ефекті засвоєння навчального матеріалу. Процес навчання стає більш творчим, цікавим; активність студентів у ділових іграх проявляється досить яскраво, носить більш тривалий, а не епізодичний характер, бо сама обстановка ділової гри примушує її учасників бути активними [7, с. 4 – 5].

Г.О. Нагорна визначила загальні вимоги до організації та проведення ділової гри в процесі професійної підготовки [6, с. 388 – 389]:

1. Тема гри має бути ваговою, представляти значний практичний і навчальний інтерес.
2. Кожна ділова гра має переслідувати певну мету. Загальна мета – формування умінь в реальному навчальному процесі розпадається на низку часткових.
3. Повинен мати місце динамічний процес відтворення реальності.
4. Ділові ігри мають бути систематичними, тому попередньо запланованими.
5. Потрібна безперервність ділових ігор.
6. Необхідно визначити достатню кількість вправ для закріплення того чи іншого вміння, бо зайві вправи призводять до зниження активності, уваги, а отже й до погіршення якості роботи.
7. Не можна перетворювати гру на самоціль. Суттєвим є не тільки і не стільки одержання правильної відповіді, скільки розуміння перебігу дій, вчинків учасників гри, вміння їх аналізувати, узагальнювати, робити правильні висновки.
8. Необхідна фрагментарність структури ігор (блочність за незалежними завданнями і функціями), що дозволяє комбінувати блоки для складання інших ігор.
9. Перед початком ігор потрібно давати інструктаж, в якому визначається мета гри, її завдання, умови. Бажано, щоб студенти наприкінці гри самі визначили, які вміння формує дана гра, і для чого вони потрібні.

10. Для досягнення успіху ділової гри потрібна хороша підготовка її учасників, готовність змагатися, гласність, висока керованість.

А.Й. Капська вважає, що використання в навчальному процесі рольових і сюжетних ігор є «своєрідним ключем до розвитку творчих умінь студентів, дія яких створює прекрасні умови для саморозкриття особистості, вироблення навичок логічно мислити, діяти словом і ділом. Ігри активізують у кожного учасника потенційні творчі здібності, які можуть виявлятися лише за певних умов» [4, с. 9].

Висновок. Отже, можна зробити висновки, що гра сприяє розвитку особистості, активізує навчальний процес, допомагає студентам набувати певних професійних навичок. Використання ігор у навчальному процесі дозволяє інтенсифікувати процес навчання, сприяє більш швидкому засвоєнню знань.

Література:

1. Ариян М.А. Варианты ситуативных ролей для средней школы// ИЯ-ИЯШ. – 1985. – №1. – с. 4-17.
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка //Вопросы психологии. –1966. – № 6. – с. 5-16.
3. Эльконин Д.Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста. –М.: Просвещение, 1957. – 289с.
4. Капська А.Й. Педагогіка живого слова: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 140 с.
5. Люшер М. А.Сигналы личности. Ролевые игры и их мотивы. – Воронеж: Реал, 1995. – 180 с.
6. Нагорная Г.А. Формирование у студентов педагогических вузов профессионального мышления: Дис. ...д-ра педаг.наук. – К.,1995. – 430 с.
7. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: Учебник. – М.: Профиздат, 1991. – 192 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие.– М.: Народное образование, 1998. – 231 с.
9. Ушинский К. Д. Вибрані педагогічні твори. – Т.2. – М.: Педагогіка, 1974. – 438 с.
10. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. – М.: «Просвещение», 1984 – 185 с.
11. Филатов В.М. Методическая типология ролевых игр// Иностранные языки в школе. –1988. – № 2. – с.41-47.

The article deals with the problem to introduce into practice different kinds of didactic games, which are directed at the improvement of educational system and intensification of educational process.

The article presents the pedagogical analysis of the experience in learning some kinds of games at higher educational institutions and their problems. The author also emphasizes an importance of using a game during the preparation of experts.

УДК 577.4 + 502.7

С.Д. Рудиншин
м. Вінниця, Україна

НАУКОВО - МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СПЕЦКУРСУ «ПРОБЛЕМИ БІОБЕЗПЕКИ» ТА ЙОГО МІСЦЕ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Аналітичний погляд на початок ХХІ століття підводить до того, що для людства найголовнішими стають дві науково-політичні проблеми - харчування та екологічної безпеки. Усі інші - економічні, енергетичні, демографічні, медичні, соціальні, психологічні, проблеми сучасних технологій – пов'язані з ними. Звідси екологічна освіта є новим сенсом і метою сучасного освітнього процесу як єдиного можливого засобу збереження людини як біологічного виду *H. sapiens* та продовження і розвитку людської цивілізації в цілому.

Нині виробництво сільськогосподарської продукції досягає 5 млрд. тонн на рік. Цей показник необхідно збільшити майже на 50%, щоб накормити у 2025 році зростаюче населення Землі (прогнозується близько 8,5-9 млрд. людей). Традиційних способів вирішення цієї проблеми буде недостатньо. Важливо оцінити місце України в процесі розвитку новітніх біотехнологій та її власні економічні інтереси як потужного виробника продовольства.

За останні 20 років біотехнологія, використовуючи рекомбінантні (гібридні) ДНК, перетворилась в унікальний науковий метод дослідження і, одночасно, виробництво продукції сільського господарства, харчування. Рекомбінантна ДНК дозволяє біотехнологам відбирати і вводити в рослини конкретні гени стійкості до комах – шкідників, хвороб, гербіцидів, холоду, нестачі вологи тощо. Відомо понад 20 способів проникнення та міжвидової міграції генетичних елементів. До їх числа відносять трансформацію, трансдукцію, транспозони, віруси, нестатевий обмін хромосомами, утворення симбіотичних асоціацій тощо. Перші трансгенні рослини були одержані у 1983 році. Перший харчовий ГМ–продукт (сир), виготовлений із використанням генетично модифікованого ферменту, був дозволений у США у 1990 році [4, с.25]. Нині понад 100 видів рослин генетично модифіковані.

Відсутність інформації про поширення генетично модифікованих організмів (ГМО) зумовлює низький рівень усвідомлення проблеми населенням. У суспільстві немає наукового обґрунтування і гарантій безпечності споживання ГМО людиною і сільськогосподарськими тваринами в довгостроковій перспективі. В більшості країн розпочався громадський рух за створення зон, вільних від ГМО. У деяких країнах прийнято на законодавчому рівні суворі обмеження щодо вивільнення ГМО в навколишнє природне середовище.

За таких умов особливо важливим стає професійне (а не емоційне) розуміння проблеми, здійснення заходів щодо посилення біобезпеки на державному рівні, захисту громадян України від можливих потенційних ризиків використання ГМО. Екологічна наука, освіта і просвіта стають одним з головних важелів еколого-безпечного (збалансованого) розвитку будь-якої країни, інструментом екологізації людської діяльності, вдосконалення виробництва і природокористування із врахуванням можливостей біосфери. Високий рівень екологічних знань нині є основним чинником підвищення якості і безпеки життя, збереження і відновлення потенціалу природи.

Державні стандарти вищої освіти України об'єднують в єдиний пакет державний, галузевий й вузівський стандарти. Галузевий стандарт містить: освітньо-кваліфікаційну характеристику (ОКХ), освітньо-професійну програму (ОПП), засоби діагностики якості вищої освіти. До складових вузівського стандарту відносяться: перелік спеціалізацій конкретної спеціальності; варіативні частини ОКХ, ОПП та засоби діагностики; навчальні плани і програми дисциплін.

Згідно з варіативною частиною ОКХ і ОПП професійної підготовки студента-еколога у Вінницькому соціально-економічному інституті Університету «Україна» розроблено робочу навчальну програму курсу «Проблеми біобезпеки» (циклу дисциплін самостійного вибору вищого навчального закладу). Важливо підкреслити, що рівень викладання та вивчення предмету «Проблеми біобезпеки» на п'ятому курсі визначається тим, що студенти вже засвоїли основні розділи таких дисциплін, як біологія, загальна екологія, хімія, радіоекологія, екологія людини, основи біотехнології (таблиця 1).

Таблиця 1

Перелік дисциплін із позначенням розділів (тем), засвоєння яких студентами необхідно для вивчення дисципліни «Проблеми біобезпеки»

№ п/п	Перелік дисциплін	Найменування розділу (тема)
1.	Загальна і неорганічна хімія	Основні закони хімії. Кількість речовини. Розчини, їх приготування (% , нормальних, молярних). Основи хімічної кинетики. Комплексні сполуки.
2.	Органічна хімія	Гетероциклічні сполуки Біополімери
3.	Аналітична хімія	Інструментальні методи дослідження
4.	Біологія	Білки. Нуклеїнові кислоти. Ген. Хромосоми. Віруси. Клітина. Тканини рослин (меристеми). Мітоз, мейоз. Гаметогенез Запліднення. Органогенез (періоди). Ембріональний розвиток тварин. Фотосинтез. Дихання. Мінеральне живлення рослин. Фітогормони.

5.	Екологічна генетика	Основи генетики. Мутації, мутагени. Обмін генами в біосфері.
6.	Радіоекологія	Вплив різних видів випромінювання на біологічні об'єкти.
7.	Біотехнологія	Мікроклональне розмноження. Культура зародків. Соматична гібридизація. Клітинна селекція. ДНК - технології.
8.	Загальна екологія	Біогеоценоз, трофічні ланцюги. Біосферологія

Робочою навчальною програмою спеціальності 7.070801 «Екологія та охорона навколишнього середовища» на вивчення дисципліни «Проблеми біобезпеки» відведено 108 годин. Опис та структуру дисципліни подано в таблицях 2, 3.

Теми лекцій, назви практичних занять, перелік питань для модульного контролю і для підготовки до заліку відповідають сучасній парадигмі природничих знань у вищій школі.

Таблиця 2

Опис дисципліни «Проблеми біобезпеки»

Курс: п'ятий Семестр: 9-й	Напрямок, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів: національних – 2 ECTS – 3 Модулів: 3 Змістових модулів: 6 Загальна кількість годин: 108 Тижневих годин: 2	0708 «Екологія» Шифр та назва спеціальності: 7.070801 «Екологія та охорона навколишнього середовища» Освітньо-кваліфікаційний рівень: «спеціаліст»	Цикл дисциплін самостійного вибору ВНЗ Рік підготовки: 5-й Семестр: 9-й Лекції: 18 год. Практичні заняття: 18 год. Самостійна робота студентів: 72 год. Вид контролю: залік

Перелік лекцій

Тема № 1. Вступ. Предмет, завдання, проблеми, перспективи і методологія генної інженерії мікроорганізмів, рослин, тварин. Література: 4;7;9;10;11.

Тема № 2. Методи переносу чужорідних генів. Література: 3;4;5;6;8;11.

Тема № 3. Генетична інженерія рослин. Інструменти; технологія рекомбінантної ДНК. Література: 1;3;4;6;8;11.

Тема № 4. Створення генетично модифікованих організмів. Література: 1;3;4;5;6;8.

Тема № 5. ГМО – рослини (до комах, пестицидів). Література: 1;3;4;5;11.

Тема № 6. Біобезпечність при використанні ГМО та її наукова перевірка. Горизонтальний перенос генів. Література: 1;2;5;6;11.

Тема № 7. ГМО – тварин: створення, проблеми. Література: 1;5;6;12;13.

Тема № 8. Клонування тварин: проблеми, перспективи. Література: 2;3;4.

Тема № 9. Проблеми і перспективи генетичної інженерії людини. Література: 1;5;11.

На лекціях студенти ознайомлюються з сучасною науковою методологією та технологією генної інженерії щодо створення ГМО, а на практичних заняттях обговорюють проблемні питання спецкурсу, з'ясовують «вузькі» місця.

Структура дисципліни «Проблеми біобезпеки»

№ п/п	Змістові модулі	Кількість годин			
		Усього	Лекції	Практичні	Самостійна робота
1	2	3	4	5	6
Модуль 1. Генетична інженерія: інструменти, методи					
1.	Поняття ген, генетична інженерія. Технологія рекомбінантних ДНК. Методи переносу чужорідних генів.	24	4	4	16
	Всього	24	4	4	16
Модуль 2 Створення ГМО. Горизонтальний перенос генів.					
2.	Створення ГМО. Горизонтальний перенос генів.	24	4	4	16
3.	ГМО-рослини: проблеми і перспективи .	12	2	2	8
	Всього	36	6	6	24
Модуль 3 Проблеми і перспективи генетичної інженерії у контексті біобезпеки.					
4.	ГМО – тварини, створення проблеми. Стовбурові клітини, перспективи їх використання.	24	4	4	16
5.	Конвенція про охорону біологічного різноманіття.	12	2	2	8
6.	Проблеми і перспективи генетичної інженерії людини.	12	2	2	8
	Всього	48	8	8	32
	Разом	108	18	18	102

Тематика практичних робіт

1. Поняття ген, генна інженерія. Інструменти генної інженерії: рестриктази, лігази, вектори. Література: 4; 7; 9;10;11.
2. ДНК-технології. Методи переносу чужорідних генів в рослини. Література: 2;4;7;8;9;10;11.
3. Введення чужорідних генів в рослину за допомогою Ti-плазмід *Agrobacterium tumifaciens*. Література: 4;8;9;10;11.
4. Горизонтальний перенос генів у взаємозв'язку з еволюцією геномів та аналізом патогенів. Література: 2;3;4;6;7;10.
5. Генетичний обмін та біосфера. Література: 2;4;5;6;9;10.
6. Створення та контроль біобезпеки генетично модифікованих організмів. Література: 1;2;3;4;5;7;11.
7. Харчова токсиколого-гігієнічна оцінка продукції з генетично модифікованих джерел. Література: 1;2;3;4;5;7;11.
8. Генетично модифіковані рослини, які стійкі до різних біотичних і абіотичних факторів. Література: 1;2;3;4;6;7;8;9;10;11.
9. Генна терапія людини: проблеми і перспективи. Література: 2;3;4;7;10.

Питання до заліку з дисципліни «Проблеми біобезпеки»

1. Історія створення генетично модифікованих організмів. Сучасні досягнення біотехнології і проблеми генетичної безпеки.
2. Основні напрями використання біотехнології в сільському господарстві.
3. «Зелена революція»: проблеми і перспективи.
4. Як Ви розумієте поняття «гени» і «генетична модифікація»?
5. Як Ви розумієте поняття «ДНК-технології»?
6. ДНК-технології в природі (природна генетична інженерія).
7. Генна інженерія рослин: проблеми, перспективи.
8. Інструменти генної інженерії: рестриктази, лігази, вектори.
9. Методи переносу чужорідних генів в рослини.
10. Віруси як паразити на генетичному рівні та біологічні мутагени.
11. Ведення чужорідних генів в рослину за допомогою Ti-плазмід *Agrobacterium tumefaciens*.
12. Методи прямого переносу генів у рослину.
13. Генетично змінені рослини: випробування, системи регулювання та безпечного користування.
14. ГМ - рослини, які стійки до комах – шкідників: проблеми створення та перспективи використання.
15. Як створена ГМ - картопля? Чи можна її їсти?
16. ГМ - рослини, стійки до гербіцидів.
17. ГМ - рослини, стійки до хвороб.
18. Чому необхідно постійно створювати нові покоління засобів захисту рослин, тварин і людини від хвороб та шкідників (пестициди, антибіотики тощо)?
19. Практичне використання ДНК - технологій.
20. Горизонтальний перенос генів та еволюція.
21. Горизонтальний перенос генів та симбіоз.
22. Критерії оцінки екологічного ризику використання трансгенних рослин в Україні.
23. Перехресне запилення та перенесення генів.
24. Можливість виникнення бур'янів внаслідок гібридизації між ГМ -рослинами та їх близькими дикими видами.
25. Екологічний погляд на можливість вертикального перенесення генів.
26. Чи має бути різниця у підходах до оцінки ризику генетично модифікованих і не ГМ – рослин ?
27. Генетичний обмін і біосфера.
28. Продукти «здорового способу життя» - «healthy food products».
29. Як створюють генетично модифіковані організми?
30. Використання ГМ - мікроорганізмів у виробництві харчових продуктів.
31. Порівняйте поняття «ризик» і «небезпека» при використанні ГМО.
32. Що таке харчова алергія?
33. Побоювання щодо застосування генетично модифікованих організмів.
34. Можлива небезпека ГМО та їх наукова перевірка.
35. Генетично модифіковані мікроорганізми
36. Генетично модифіковані організми і стійкість до вірусів та віроїдів.
37. Поширеність генетично модифікованих рослин.
38. Використання ГМО в якості біореакторів.
39. ГМ - рослини – продуценти фармакологічних пептидів.
40. ГМ - рослини і поліпшення якості рослинних жирів.
41. Використання ДНК-технологій для розробки вакцин.
42. Генетично модифіковані тварини: проблеми, перспективи.
43. Методи одержання ГМ - тварин.
44. Генна терапія людини: проблеми, перспективи.
45. Стовбурові клітини: поняття, функції.
46. Моделювання спадкових і набутих хвороб людини.

47. Вивчення еволюції людини (молекулярна археологія).
48. Перспективи використання ГМ - рослин в Україні.
49. ГМ - продукти на сучасному споживчому ринку: проблеми і перспективи.

Теми рефератів з дисципліни «Проблеми біобезпеки»

1. Історія створення генетично модифікованих організмів.
2. «Зелена революція»: проблеми і перспективи.
3. ДНК-технології в природі (природна генетична інженерія).
4. Генна інженерія рослин: проблеми, перспективи.
5. Методи переносу чужорідних генів в рослини.
6. Віруси як паразити на генетичному рівні та біологічні мутагени.
7. Генетично змінені рослини: випробування, системи регулювання та безпечного користування.
8. Практичне використання ДНК-технологій.
9. Горизонтальний перенос генів та еволюція.
10. Критерії оцінки екологічного ризику використання трансгенних рослин в Україні.
11. Екологічний погляд на можливість вертикального перенесення генів.
12. Генетичний обмін і біосфера.
13. Продукти «здорового способу життя» - «healthy food products».
14. Як створюють генетично модифіковані організми?
15. Використання ГМ - мікроорганізмів у виробництві харчових продуктів.
16. Порівняйте поняття «ризик» і «небезпека» при використанні ГМО.
17. Побоювання громадськості щодо застосування ГМО.
18. Можлива небезпека ГМО та їх наукова перевірка.
19. Генетично модифіковані тварини: сучасний стан проблеми.
20. Вивчення еволюції людини (молекулярна археологія).
21. Перспективи використання ГМ - рослин в Україні.
22. ГМ - продукти на сучасному споживчому ринку: проблеми і перспективи.

Чому існує опозиція щодо створення генетично модифікованих організмів? Найголовніше те, що пересічні громадяни бояться ГМО з причин незнання сутності ДНК-технологій. Проти виступають транснаціональні компанії, які займаються виробництвом пестицидів. Інколи мотивація опонентів (громадських організацій) спирається на зненависть до глобалізації або на політичні (передвиборчі) чи прагматичні інтереси більше, ніж на стурбованість щодо біологічної безпеки.

Незважаючи на опозицію до трансгенних рослин у певних колах, нові сорти швидко завойовують популярність у світі; площа під ними складає майже 55 млн. га. Найбільші площі зайняті під трансгенними культурами в США – 72% загальної площі посіву сільськогосподарських культур. Друге місце займає Аргентина - 17%, у Канаді – 10%, у Китаї – близько 0,3 млн. га чи 1%.[5, с.171]. Варто підкреслити, що в США (де прискіпливо стежать за здоров'ям нації) біобезпеку ГМО ретельно перевіряють три федеральних органи: Міністерство сільськогосподарства, Агентство з охорони довкілля, Комісія з контролю за продуктами харчування і лікарськими засобами [3, с.4].

Аргументи науковців – оскільки усі живі організми (від вірусів до ссавців) містять однакові чотири «ноти» життя (А, Т, Г, Ц) в молекулі ДНК, то чому рекомбінантні (гібридні) ДНК треба вважати протиприродними? Чи є небезпека від ДНК, яку ми ковтаємо з їжею? В організмі людини в травному тракті ДНК «ріжеться» на фрагменти ферментами нуклеазами на нуклеотиди, які всмоктуються клітинами для власних потреб. Дві сотні тисяч років людина-кроманьонець (а це ми з вами) споживає чужорідну ДНК з їжею.

Немає жодного наукового повідомлення, що окремі гени чи фрагменти ДНК їжі вмонтовуються в генетичний матеріал людських клітин (чи ссавців взагалі). Є підстави для ствердження, що в процесі еволюції системи травлення виробили захисні механізми від простої передачі генів з продуктів живлення [3;4;7]. Така передача генів практично неможлива оскільки потребувала б:

- щоб ДНК з новим геном не руйнувалася травним соком з нуклеазами;

- щоб ДНК була спроможна проникнути крізь клітинну стінку і клітинну мембрану мікроорганізмів і вижити при роботі механізму знешкодження чужерідної ДНК;
- щоб ДНК (чужа) рекомбінувалась в ДНК хазяїна і стабільно інтегрувались на ділянці, на якій можлива експресія гена;
- щоб ген рослинної їжі, якій навіть і трансформувався в мікроорганізм, в ньому почав працювати (роботи експресію).

Обговорення вченими цієї проблеми дає висновок, що ДНК з генетично модифікованих організмів так само безпечні, як і будь-яка інша ДНК харчових продуктів. Побоювання щодо потенційної токсичності або алергенності ГМ-продуктів можна віднести також і для будь-яких інших продуктів (цитрусові, шоколад тощо), харчових добавок, нітратів, пестицидів). Цікаво відзначити, що генетично модифіковані лікарські препарати легко сприймаються населенням усіх країн і не викликають протиріч. Вчені вивчають можливий екологічний ризик самочинної передачі нових генів від ГМ-рослин до дикої флори України (вітром, комахами). Горизонтальний перенос генів в біогеоценозах, біосфері викликає тривогу екологів.

Принципова полеміка навколо ГМО корисна, оскільки примушує генних інженерів постійно поліпшувати конструкції, посилювати контроль за наслідками і, таким способом, працює на користь стратегії виживання людства в умовах стрімкого росту населення і виснаження біоресурсів. Але суспільство сьогодні має право робити вибір – споживати органічну чи генетично трансформовану їжу. Тому державі необхідно обов'язково забезпечити маркування ГМ-продуктів.

Отже, важливість спецкурсу «Проблеми біобезпеки» у професійній підготовці майбутнього еколога очевидна. Передбачається, що після опрацювання питань спецкурсу студенти будуть спроможні використовувати одержані знання й уміння під час обговорень екологічних досліджень і прогнозуваннях.

Література:

1. Закон України «Про державну систему біобезпеки при створенні, випробуванні та практичному використанні генетично модифікованих організмів».
2. Білявський Г.О., Гетьман В.В. Сучасні аспекти біологічної безпеки// Екологія і ресурси. – К.: УІНСІР, 2002. – С. 148-160.
3. Блюм Я., Борлаут Н., Суржик Л., Сиволак Ю. Современные биотехнологии – вызов времени. – К.: РА NOVA, 2002. – 102 с.
4. Глазко В.И. Генетические модифицированные организмы: от бактерий до человека. – К.: Видавництво «КВІЦ», 2002. – 210 с.
5. Димань Т.М., Барановський М.М., Білявський Г.О. та ін. Екотрофологія. Основи екологічно безпечного харчування: Навч. посібник. – К.: Лібра, 2006. – 304 с.
6. Ісаєнко В.М., Войціцький В.М., Бабенюк Ю.Д. та ін. Екологічна біохімія. Навч. посібник. – К.: Книжкове вид-во НАУ, 2005. – 440 с.
7. Новожилов О.В. ГМО для всех. – К.: РА НОВА, 2003. – 51 с.
8. Рудишин С.Д. Основи біотехнології рослин. – Вінниця: МП «ЗАПАЛ», 1998. – 224 с.
9. Самсон А. Биотехнология: свершения и надежды. – М.: Мир, 1987. – 411 с.
10. Ніколайчук В.І., Горбатенко І.Ю. Генетична інженерія. – Ужгород, 1999. – 182 с.
11. Чернин Л.С. Первые шаги в будущее: генная инженерия растений – М.: Агропромиздат, 1990. – 256 с.
12. Коваленко В.П., Горбатенко І.Ю. Біотехнологія у тваринництві й генетиці. – К.: Урожай, 1992. – 154 с.

Work educational program of the «Biosafety problems» discipline is adduced, including a credit-module system. Scientific-methodological and social-political dispute aspects are examined as to genetic modified organisms utilization.

СОДЕРЖАНИЕ И МОДУЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ»

Постановка проблемы. Изменения, которые постоянно происходят в мире информационных технологий и компьютеринга, вынуждают образование искать адекватные ответы на эти вызовы. Таким ответом украинского высшего образования, например, может служить недавно утвержденный Кабинетом Министров Украины новый перечень направлений подготовки в вузах [1]. Профессиональные ассоциации в разных странах мира, подготавливая свои руководства, также учитывают эти изменения. В работе [2] даны рекомендации для успешной подготовки софтверных инженеров в рамках программ подготовки бакалавров в университетах США. Во второй половине 2006 года был представлен отчет [3], в котором содержались перспективы IT-отрасли и требования к IT-персоналу к 2010 году. В отчете [3] отмечается, что рутинное программирование и работа по технической поддержке, легко описываемая инструкциями, отойдет к посредникам – провайдерам, а IT-отделы будут заполнены многосторонними сотрудниками «универсалистами». Поэтому становится актуальной проблема подготовки специалистов, умеющих не только программировать, но и проектировать и разрабатывать программные системы. В этой связи дисциплина «Технология проектирования» становится важной в образовательной траектории студентов компьютерных специальностей.

Цель данной статьи заключается в описании содержания важной для многих компьютерных специальностей учебной дисциплины «Технология проектирования»

Цели изучения учебной дисциплины «Технология проектирования». Дисциплина «Технология проектирования» имеет большое значение в подготовке специалиста, связанного с разработкой программного обеспечения. В рамках этой дисциплины изучаются методы и принципы разработки программного обеспечения. Для изучения этой дисциплины отводится 2 кредита (108 часов), из них 34 часа отводится на лекционные занятия, 34 часа – на практические и лабораторные занятия, 40 часов выделено на самостоятельную работу [4, с. 36].

Цель изучения дисциплины «Технология проектирования» заключается в том, чтобы продемонстрировать необходимость разработки программного обеспечения, ориентированного на практическое использование; указать ключевые принципы разработки графического интерфейса пользователя GUI (Graphic User Interface); показать влияние фундаментальных принципов проектирования на структуру графического интерфейса пользователя; обсудить критерии оценки программного обеспечения; описать стандарты разработки программных продуктов; представить свойства проектирования «хорошего» программного обеспечения; сопоставить объектно-ориентированный анализ и проектирование с подходами структурного анализа и проектирования программного обеспечения; показать, как оценить качество проектов на основе ключевых принципов и концепций проектирования; научить понимать, для чего необходимо архитектурное проектирование программного обеспечения; научить выбирать и применять шаблоны проектирования, подходящие для разработки приложения; ознакомить с различными моделями, используемыми при документировании программной архитектуры; дать представление о разных типах программной архитектуры; показать, как оценить архитектуру программного проекта, программный продукт на уровне компонент, а также проект с точки зрения повторного использования; показать, как выбрать и обосновать набор инструментальных средств для поддержки программных продуктов; продемонстрировать навыки в использовании инструментария для поддержки процесса разработки программного обеспечения; описать жизненный цикл программного обеспечения поэтапно; показать, как выбрать модель разработки программного продукта, наиболее подходящее для разработки и сопровождения нескольких несхожих проектов; показать, как применить ключевые элементы

и типовые методы выявления и анализа требования для построения набора требований к программной системе; научить понимать отличия между различными типами и уровнями тестирования программных продуктов; изучить основные принципы создания команды разработчиков и управления коллективом; научить создавать проектный план для проекта разработки программного продукта, включающий оценку размера и трудозатрат, календарный график проекта, распределение ресурсов, управление конфигурацией, управление изменениями, а также выявление рисков, связанных с проектом и управление ими.

Кроме того, отметим, что главная цель этой дисциплины – наработка профессиональных навыков и достижение умений в разработке программного обеспечения. Эта дисциплина формирует студента не как программиста, а как разработчика.

Содержание дисциплины «Технология проектирования». Содержание дисциплины «Технология проектирования» включает два модуля, проблематика которых в той или иной мере отражена в известных монографиях [5], [6], [7], [8]:

- *Модуль № 1* «Процесс разработки программного обеспечения»;
- *Модуль № 2* «Тестирование и сопровождение программного продукта».

Модуль № 1 включает пять подмодулей (контентных модулей):

1.1. Определение процесса разработки. В этом контентном модуле студенты знакомятся с основами процесса разработки программного обеспечения; рассматривают типичную схему разработки программного обеспечения; изучают развитие программной инженерии, методов структурного и объектно-ориентированного программирования, повторного использования компонентов; изучают четыре «П» разработки программного обеспечения (требования к процессу разработки, проекту, программному продукту и персоналу). Студенты также рассматривают модели процесса разработки – водопадная, спиральная, инкрементальная модели и унифицированный процесс разработки программного обеспечения USDP; сравнивают процессы разработки. Изучают документирование программного обеспечения (документированный код, документация проекта), стандарты документации: Human Factor; ISO 12207; Configuration Management; V-model; стандарты, определенные IEEE; национальные ГОСТы по изготовлению программного обеспечения.

1.2. Управление проектом разработки. Студенты знакомятся с основами управления проектом и персоналом проекта – определение управления проектом, составляющие управления проектом, основные параметры проекта (стоимость, функциональность, качество и расписание), типичная схема процесса управления проектом, управление персоналом проекта (профессионализм, корпоративные аспекты, управленческие аспекты, организация совещаний, человеческий фактор), варианты организации персонала (управление взаимодействием, варианты структуры ответственности, подбор участников проекта). Студенты учатся выявлять, уменьшать и предупреждать риски, которые могут появиться в ходе выполнения проекта. Изучают инструментальные средства разработки и поддержки.

1.3. Описание целевого программного продукта. Студенты обсуждают значение анализа требований в процессе разработки программного продукта, знакомятся с С-требованиями и D-требованиями. Учатся письменно формулировать требования, изучают типичную схему процесса анализа требований, преимущества анализа требований и проблемы, связанные с этим. Учатся взаимодействовать с заказчиками, анализировать требования заказчика, проводить опрос и документирование, описывать С-требования (концепция работы, варианты использования, диаграммы потоков данных для общения с заказчиком, диаграммы переходов состояний, черновик пользовательского интерфейса и других интерфейсов, шаги разработки пользовательских интерфейсов, примеры черновиков требований). Студенты изучают методологию и инструментальные средства для С-требований – структурный анализ, технология структурного анализа и проектирования, описание систем реального времени, быстрое прототипирование, исследование осуществимости и проверка концепции, С-требования и размеры проекта, влияние анализа С-требований на план проекта. Студенты осваивают детальные требования (D-требования) – вводные сведения о детальных требованиях, типичная схема процесса анализа D-требований,

типы D-требований (функциональные и нефункциональные требования), обратные требования, отображение типов требований на стандарт IEEE 830–1993, желательные свойства D-требований (прослеживание функциональных требований, контроль нефункциональных требований, пригодность к тестированию и однозначность, приоритет, полнота, состояние ошибки, согласованность), диаграммы последовательности, организация D-требований, способы организации детальных требований, организация детальных требований по вариантам использования, организация требований по классам, определение классов, правильный выбор класса для данного требования, классификация объектов, связь с документацией тестов.

1.4. Проектирование программного продукта. Студенты изучают архитектуру программного обеспечения, знакомятся с технологиями разработки, дают определение архитектуры программного продукта, определяют цели разработки и критерии, используемые при выборе архитектуры. Студенты рассматривают типы архитектур и их модели по классификации американских специалистов Мари Шоу и Давида Гарлан [9]: архитектуры, основанные на потоках данных; архитектура независимых компонентов; виртуальные машины, репозиторные архитектуры, уровневые архитектуры. Студенты учатся представлять детальное проектирование (уточняют модели, применяют образцы проектирования, учитывают варианты использования, используют библиотеки, описывают алгоритмы). Используют в качестве инструментария проектирования при описании требований в детальном проектировании диаграммы последовательности и диаграммы потока данных. Поскольку главная цель детального проектирования – проект, на базе которого создается программа, студенты обучаются специфицировать классы и функции, представлять спецификации алгоритмов в виде блок-схем, псевдокодов.

1.5. Разработка (программирование) программного продукта. Разработка программного продукта подразумевает не подход «на скорую руку», а «дисциплинированный» подход, обеспечивающий качественный продукт при меньших временных затратах. В этом подмодуле студенты в основном знакомятся с основными принципами программирования программной системы, с реализацией «по частям». Они изучают стандарты программирования, способствующие дисциплине, повышению читаемости и переносимости программ; учатся выбирать стиль кодирования, кодировать, обосновывая корректность, учатся определять требования качества. Студенты знакомятся с «доказуемо корректными» программами. В этом подмодуле рассматриваются интерактивные среды разработки. Студенты изучают вопросы, связанные с метрикой и методами достижения качественных реализаций; также изучают стандартные метрики для исходного кода (подсчет строк, IEEE-метрики), индивидуальные метрики для исходного кода; учатся инспектировать код, составлять индивидуальную документацию текущей работы разработчика (PSD).

В модуле № 2 – три подмодуля (контентных модуля):

2.1. Тестирование частей продукта. Тестирование является важной частью процесса разработки программного продукта. Задача этого субмодуля показать студентам важность модульного тестирования, отличия между тестированиями методами «черного ящика» и «белого ящика», научить студентов разрабатывать адекватную зону охвата, познакомить со стандартами тестирования, научить инспектировать план модульного тестирования. При изучении вопросов модульного тестирования рассматриваются следующие вопросы: цели тестирования, значение модульного тестирования, типичный план модульного тестирования, типы тестов (тестирование «черного ящика», «белого ящика» и «серого ящика»; разбиение равнозначности для тестирования «черного ящика»; анализ граничных значений для тестирования «черного ящика»; рассмотрение утверждений для тестирования «белого ящика»; рассмотрение решений для тестирования «белого ящика»; тестирование на основе инвариантов; ограничение проверки автоматических инвариантов; использование случайных величин в тестировании). В теме «Планирование модульных тестов» изучаются вопросы планирования модульного тестирования, модульное тестирование методов, приводятся пример теста метода, контрольные таблицы примеры тестирования классов (пример теста комбинации методов; тесты атрибутов; тестирование

инвариантов класса; тесты на основе состояний).

2.2. Интеграция, верификация и валидация системы. В этом submodule рассматриваются вопросы, связанные с интеграцией модулей системы (фаза интеграции и ее значение; процесс интеграции), тестированием системы в целом (верификация, валидация и системное тестирование; типичная схема процессов интегрального и системного тестирования), пониманием процесса тестирования (интегральное тестирование; сотрудники, участвующие в тестировании, и артефакты; тестирование интерфейсов; системное тестирование; тестирование требований пользовательских интерфейсов; метрики удобства и простоты использования; регрессионное тестирование; приемосдаточное тестирование; тестирование инсталляции), документирования интеграции и тестирования (стандарты документации по тестированию; организация документации по интеграции и тестированию). Студенты знакомятся с итерациями перехода, альфа- и бета-версиями, планом итераций перехода; понятием качества в интеграции, верификации и валидации, метриками интегрального и системного тестирования, инспектированием системного и интегрального тестирования, привлечением группы контроля качества к интегральному и системному тестированию на примере разработки некоторого программного приложения. Для понимания вопросов организации улучшений процесса студенты изучают тему «Системная интеграция и модель СММ», а также знакомятся с инструментальными средствами интегрального и системного тестирования.

2.3. Сопровождение программного продукта. Этот submodule содержит вопросы, связанные с пониманием определения «сопровождения программ», правильной оценкой затрат на сопровождение, пониманием проблем сопровождения программ, организацией сопровождения, использованием стандарта сопровождения, применением метрик сопровождения. Студенты изучают типичную последовательность действий по обработке запроса на сопровождение (MR – maintenance request), схему организации сопровождения; учатся различать работы по сопровождению, направленные на устранение дефектов (fixing) и на усовершенствование (enhancing) приложения. Студенты изучают методы сопровождения: анализ влияния факторов, обратное проектирование, реинжиниринг, рефакторинг, унаследованные приложения. Знакомятся со стандартом IEEE 1219–1998, определяющим процесс сопровождения программного обеспечения (определение задачи сопровождения; анализ задачи; пример анализа задачи сопровождения; проектирование запроса на сопровождение; реализация запроса на сопровождение). Студенты учатся управлять сопровождением, составлять план сопровождения. Изучают вопросы, связанные с качеством обслуживания клиента – качеством сопровождения; знакомятся с методиками оценки затрат на сопровождение и доходов от него (основные метрики сопровождения – количество строк сопровождаемого кода; трудозатраты на решение задач по сопровождению; количество дефектов); учатся выбирать и применять метрики сопровождения.

Содержание дисциплины «Технология проектирования» дает студентам общее представление о технологии разработки, тестирования и сопровождения программного обеспечения. В дальнейшем на основе полученных в курсе «Технология проектирования» сведений студенты смогут самостоятельно осваивать более сложные разделы программной инженерии, например по спецификациям программного обеспечения, разработке надежных систем.

Отметим, что содержание данного курса соответствует требованиям Computer Curriculum по компьютерным наукам и программной инженерии, BOK2001 и SWEBOK, разработанных организациями ACM и IEEE [2].

Практические и лабораторные занятия по дисциплине «Технология проектирования». Для закрепления теоретической части и успешного освоения дисциплины «Технология проектирования» большое значение имеют практические и лабораторные занятия, основная цель которых заключается в следующем:

– отработка методологии объектно-ориентированного проектирования и моделирования;

- изучение языка универсального моделирования UML (общая структура; пакеты в UML; основные пакеты метамодели языка UML; изображение диаграмм) [10], [11];
- отработка на примере классической задачи «Система регистрации студентов» (Course Registration System) [4], [12] основных этапов процесса проектирования на языке UML с построением диаграмм концептуального, логического и физического моделирования, диаграмм вариантов использования, диаграмм классов, диаграмм состояний, диаграмм деятельности, диаграмм последовательности, диаграмм кооперации, диаграмм компонентов, диаграмм развертывания;
- знакомство со средствами CASE-технологий, а также реализация построенных на языке UML диаграмм в CASE-инструментарии Rational Rose.

На занятиях рекомендуется использовать программное обеспечение группы Rational фирмы IBM Rational Rose v2002 Release 2 for Windows (<http://www-306.ibm.com/software/rational/>), а также демонстрационные или бета-версии программных продуктов типа CASE.

Некоторые диаграммы можно строить средствами программы Microsoft Visual Modeler, которая позволяет описывать и проектировать объекты с последующим отображением их на программные компоненты, генерировать исходные модули на Visual Basic по созданной модели, использовать возвратное проектирование.

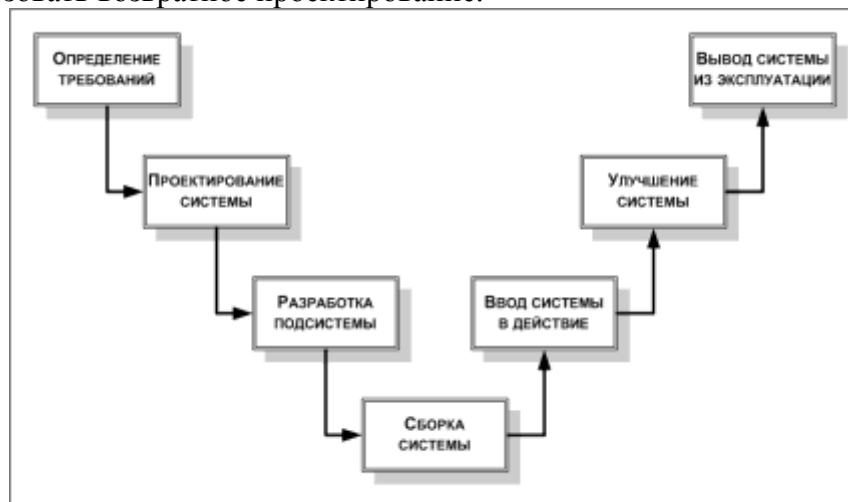


Рис. 1. Процесс создания программной системы

Процесс создания программной системы рекомендуется осуществлять в соответствии со схемой, приведенной на рис. 1. Для проектирования системы необходимо студентам определить системные компоненты на основе функциональных требований. Процесс проектирования проводится в соответствии со схемой, изображенной на рис. 2.



Рис. 2. Этапы проектирования программных систем

Этап 1. Разбиение требований на группы. На этом этапе требования анализируются и разбиваются на отдельные группы.

Этап 2. Определение подсистем. Определяются подсистемы, реализующие системные

требования, а также учитывающие организационные и производственные факторы.

Этап 3. Распределение требований по подсистемам. Требования распределяются по подсистемам, но на этом этапе возможен и пересмотр требований к системе.

Этап 4. Спецификации функциональных характеристик подсистем. Определяются функциональные характеристики каждой подсистемы, а также формализуются взаимоотношения между подсистемами.

Этап 5. Определение интерфейсов подсистем. Для каждой подсистемы определяется собственный интерфейс, после чего начинается разработка подсистем.

Между этапами существует прямая и обратная связи, на рис. 2 линии, соединяющие этапы, имеют стрелки на обоих концах. Прямая связь позволяет перейти к следующему этапу, а обратная – возвращает к предыдущему в процессе проектирования системы.

При проведении практических и лабораторных занятий в качестве проекта, модель которого проектируется на языке UML, используется (уже ставшая классической) задача «Система регистрации студентов» (CRS – Course Registration System). Преподаватель по своему усмотрению в качестве сквозной задачи на практических и лабораторных занятиях может использовать другие задания и проекты.

Выводы. Таким образом, в статье рассмотрены вопросы, связанные с обучением студентов компьютерных специальностей методам разработки программных систем в рамках учебной дисциплины «Технология проектирования». В дальнейшем планируется описание содержания практических, лабораторных занятий, самостоятельной работы и индивидуального проектирования в рамках этой дисциплины.

Литература:

1. Постанова Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 р. № 1719 «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра»// Офіційний вісник України від 25.12.2006.– 2006. – № 50. – ст. 3333. – с. 160.
2. Software Engineering 2004, Curriculum and Guidelines for undergraduate Degree Programs in Software Engineering. – IEEE CS Press, ACM Press, 2004. – 129 p.
3. Hot Skills, Cold Skills// IT Profession 2010 special report – <http://www.computerworld.com/>.
4. Сейдаметова З.С. Технология проектирования. – Симферополь: Кримське навчально-педагогічне державне видавництво, 2006. – 76 с.
5. Брауде Э. Технология разработки программного обеспечения. – СПб.: Питер, 2004. – 655 с.
6. Константайн Л., Локвуд Л. Разработка программного обеспечения. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
7. Орлов С. А. Технологии разработки программного обеспечения: Учебник для вузов. Разработка сложных программных систем. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
8. Sommerville I. Software Engineering: 8th Edition (International Computer Science). – Addison Wesley, 2006. – 864 p.
9. Garlan D., Shaw M. Software Architecture: Perspectives on an Emerging Discipline. – NJ: Prentice Hall, 1996. – 242 p.
10. Боггс У., Боггс М. UML и Rational Rose 2002: Пер. с англ. – М.: Лори, 2004. – 528 с.
11. Буч Г., Якобсон А., Рамбо Дж. UML. Классика CS. 2-е изд./ Пер. с англ.; Под общей редакцией проф. С. Орлова. – СПб.: Питер, 2006. – 736 с.
12. Quatrani T. Visual Modeling with Rational Rose 2002 and UML. – Addison-Wesley Professional; 3rd Edition, 2002. – 288 p.

We represent in the paper a content of the course “Design Technology” for the Computer Science students. The content of the course is splitting into two modules: “Software development process” and “Testing and software product maintenance”. A themes and organization of practical and laboratory classes are proposed.

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ З ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ СОКРАТИВСЬКОГО МЕТОДУ

Постановка проблеми. Небувалий інтерес до розвитку критичного мислення бере початок у 80-х роках ХХ століття. Він зумовлений:

1) *поверхневим розумінням студентами (учнями) того, що вони вивчають.* Національна комісія з питань освіти США в своєму звіті за 1988 рік констатувала, що переважна більшість студентів й учнів шкіл і коледжів мають недостатнє розуміння основ наук і не вміють застосовувати знання для розв'язку практичних завдань. Комісія запропонувала включити вміння критично міркувати як четверте «R» (read, write, arithmetic) на рівні читати, писати та рахувати, а також зобов'язати всі штати в США проводити тестування учнів і студентів на здатність критично мислити;

2) *зростаючою потребою в розвитку мислення в майбутньому.* Новий технологічний та інформаційно-орієнтований світ потребує навичок критичного мислення;

3) *турботами лідерів бізнесу.* Останні занепокоєні, що продукт школи – учень не вміє ефективно розмовляти, писати, використовувати математичні навички й вчитися на роботі [1, с. 322].

Лідер міжнародного руху за критичне мислення Р. Пол вважає, що якість нашого життя й того, що ми виробляємо, робимо чи будемо цілком залежить від якості нашого мислення. Низькоякісне мислення стає досить вартісним у перекладі на гроші й на якість нашого життя. На його думку, тільки критично мисляча людина здатна ефективно взаємодіяти, розв'язувати виникаючі проблеми та переборювати егоцентризм і соціоцентризм, тобто не сприймати все на віру без перевірки та сумніву [2, с. 69].

Отже, критичне мислення є не просто абстрактною навчальною вправою для студентів (учнів) з метою реалізації принципу свідомості, активності й самостійності навчання, а перетворюється в інструмент виживання в умовах ринкової економіки та зростаючої конкуренції [2, с. 4].

Нині зростає інтерес до критичного мислення й в Україні, відображаючи нові погляди на світ і його зміни. В період вступу нашої держави до Євросоюзу й впровадженням у ВНЗ Болонського процесу однією з характеристик сучасного випускника має бути вміння критично та творчо мислити. Випускник має бути експертом у виборі й використанні сучасних технологій і розумінні соціальних наслідків використання передових технологій, повинен вміти самостійно вчитися та пристосовуватися (адаптуватися) до навколишніх змін.

Аналіз останніх досліджень. Останнім часом впровадженням ідеї критичного мислення займалися такі зарубіжні та вітчизняні педагоги як Р. Пол – метод сократівського опитування, Д. Каучак та П. Егген – самоспрямоване критичне мислення, М. Стронг – сократівська практика та семінар, А. Хуторський – сократівський діалог як дидактичний прийом креативного навчання, А. Гулімовський – упровадив сократівський підхід до навчання з фізики та математики в Берклійській середній школі «Блек пайн сьоркл» в штаті Каліфорнія методом сократівських опитувань, семінарів, гуртків та інші науковці. Всі вище згадані педагоги приділяють увагу різним моделям критичного мислення, а також роль викладача (вчителя) в цих моделях і як викладач може змінити критичне мислення студента (учня) на заняттях.

Метою статті є обґрунтування необхідності формування критичного мислення як важливої складової професійної компетентності студентів і використання сократівського методу як найефективнішого шляху до його досягнення. Критичне мислення широко розглядається як загальне вміння чи здатність, яке має бути втілене в програмі навчального закладу як четверте «R» на рівні читати, писати та рахувати і яке необхідно регулярно тестувати або перевіряти.

Виклад основного матеріалу. *Критичне мислення* широко тлумачиться як узагальнене вміння або здатність правильно й уміло зібрати інформацію, сформулювати й оцінити висновки [1, с. 322]. Д. Каучак і П. Егген виділяють 4 основних компоненти критичного мислення: знання навчального матеріалу (щоб мислити, ми повинні думати про щось, заглиблюватися у зміст навчальної теми); застосування основних процесів мислення, таких, як порівняння, класифікація, умовисновки, знаходження істотних ознак і т.д.; усвідомлення й контроль за студентами (учнями) в процесі навчання (метакогнітив компонент). І можливо самим важливим є розвиток таких схильностей і моральних рис студентів (учнів), як відкритість, повага до думки інших, невгамовний пошук істини й збереження здорового скептицизму. Р. Пол визначає важливість включення цих компонентів у поняття критичного мислення, проте він розглядає критичне мислення не як технічне вміння, а як мистецтво аналізувати й оцінювати мислення з метою його удосконалення. Він називає таке критичне мислення самоспрямованим, самодисциплінованим, самокерованим і самокоректованим мисленням [3, с. 4]. Такий підхід суттєво змінює характер навчання. Активні форми навчання, такі як конструктивізм, кооперативне навчання, метакогнітивне навчання, що пропагуються Д. Каучаком і П. Еггеном, є недостатніми для розвитку самостійного, глибоко критичного мислення, коли учні (студенти) застосовують навички міркувати в таких сферах знань, які обмежують їхню самокритичність. До таких галузей знань, у першу чергу, відноситься математика та фізика, де істини вже давно відкриті у вигляді доведених теорем й обґрунтованих законів.

У педагогічній психології встановлено, що навчання учнів (студентів) найбільш ефективне в процесі пошуку відповіді на запитання чи розв'язку задачі [5, с. 17].

Розглянемо критичне мислення як процес, аналогічно тому, як ми розглядаємо розв'язування завдань чи пошук відповіді на запитання. Розв'язок завдання не закінчується відповіддю, бо завжди знаходиться щось, що можна поліпшити чи узагальнити, роблячи наш розв'язок більш повним, суттєвим та ефективним. Наше мислення не є винятком. Критичне мислення, як і розв'язування завдань, потребує щоденної практики. Як відзначають Л. Елдер і Р. Пол: «Метою критичного мислення є досягнення дисциплінованого «виконавчого» рівня мислення, сильного внутрішнього голосу розуму, який наставить, оцінить й змінить, у більш раціональному напрямі, мислення, почуття та дію» [2, с. 3]. Сократівське опитування, сократівський семінар, сократівська практика і сократівські гуртки і є тими шляхами, якими викладачі можуть заохотити студентів розглядати критичне мислення як життєво необхідний та актуальний компонент їхньої професійної компетентності.

Аналіз рівнів мислення (таблиця 1) показує, що поліпшення мислення від звичайного до високого рівня залежить від здатності студентів:

1. Поставити суттєві запитання й проблеми, формулюючи їх ясно та точно.
2. Зібрати, класифікувати й оцінити відповідну інформацію.
3. Проаналізувати докази й аргументи, виявляючи сильні та слабкі сторони, вимагаючи, де необхідно, більше доказів чи підтверджень.
4. Прийти самостійно до обґрунтованих висновків, перевіряючи їх відповідність критеріям і стандартам.
5. Думати відкрито, раціонально, самокритично, виражаючи емпатію в процесі оцінки точки зору інших.
6. Ефективно співробітничати з іншими для знаходження розв'язку складних проблем.

Сократівське опитування та сократівська практика. «Що я чую, я забуваю. Що я бачу, я пам'ятаю. Що я роблю, я розумію» (Конфуцій).

Більше, як 2400 років тому, Конфуцій висловив думку, яку сучасні реформатори освіти покладають в основу необхідності активного навчання. Навчання стає активним, як стверджує Мел Сільберман, коли «студенти самі виконують більшу частину роботи. Вони використовують свій мозок ... вивчаючи ідеї, розв'язуючи проблеми, й застосовуючи те, що вони вивчили» [6, с. 9].

**Порівняння звичайного та критичного мислення
(за структурою мислення Пола-Елдера)**

Елементи мислення	Звичайне мислення: низький рівень	Критичне мислення: високий рівень
1. Мета	Пошук відповіді на запитання: мудрість – це поєднання істини та віри	Пошук обмеженості знань: мудрість розглядається як визнання нетямущості – усвідомлення того, що нічого не знаєш, сократівський парадокс
2. Запитання	Ретельно продумана система запитань за змістом матеріалу, яка розвиває предметне мислення	Мислення починається з проблемного, заготовленого запитання, продовжується як процес незапланованих, стихійних запитань, який завершується процесуальним розумінням і розумовим задоволенням
3. Інформація	Пошук і групування інформації, що підсилює позицію, дає відповідь	Пошук, класифікація і оцінка інформації, що підсилює чи протирічить позиції
4. Поняття	Асоціативне розуміння	Логічне, послідовне розуміння з застосуванням на практиці
5. Уявлення	Будується на здогадках того, що знаємо, має фрагментарний характер	Основа на оцінці того, що ми не знаємо, має об'ємний характер
6. Тлумачення, обґрунтування	Посилання на факти	Посилання на логічні зв'язки
7. Точка зору	Висловлення точки зору без повних доказів, егоцентричне та соціоцентричне мислення: це є правда тому, що я(ми) хочемо в це вірити, віримо в це, або завжди вірили в це	Виявлення своєї точки зору, пошук інших точок зору, виявлення їх сильних та слабких сторін, намагання бути чесним, відкритим
8. Висновки, наслідки	Судження без критеріїв: так написано в підручнику чи встановлено досвідом минулих поколінь	Судження на основі міркувань і доказів як єдиних визнаних авторитетів за каталогом коледжу святого Джона [4, с. 9].

Ідея активного навчання не є новою ідеєю, хоча вона з новою силою пропагується й впроваджується в школах і коледжах США та Канади починаючи з початку 90-х років XX століття. Родоначальником активного навчання вважається Сократ (469–399 рр. до н.е.). Мистецтво сократівської мауїстики, що як повітуха спричиняє, супроводжує та приймає народження думки співрозмовника, вважається неперевершеним творінням грецької інтелектуальної традиції й основою сократівського опитування. Сократ вірив у те, що є більш ефективний і продуктивний шлях навчання студентів, ніж лекція. Він вірив, що в кожному студентові знаходиться невичерпний запас знань і розуміння. Роль викладача, за Сократом, допомогти студенту перевірити його здогадки та переконання, формуючи в процесі цього критичне мислення. Цей підхід до навчання відомий як сократівський метод дослідження або метод заперечень. Сократ застосував його для аналізу ключових моральних понять і був уперше описаний Платоном у сократівських діалогах. Не дивно, що

відродження сократівського методу почалося у 1980-х роках XX століття в юридичних і гуманітарних школах і коледжах США і Канади.

Останнім десятиріччям шириться рух за застосування сократівського методу як основного процесу формування критичного мислення на заняттях з усіх предметів. Виникають нові форми сократівського підходу. Для гуманітарного циклу предметів поширеними формами стають сократівський семінар, сократівські літературні гуртки, сократівське кафе [7]. Для природничо-математичного циклу дисциплін поширеним стає сократівська практика та навчання «запитуючи», замість «розповідаючи» [8; 9].

У вітчизняній педагогічній літературі сократівському методу увага майже не приділяється. А. Хуторський, розробляючи дидактичну евристику, згадує сократівський діалог як дидактичний прийом креативного навчання [10]. Він відзначає суттєву ознаку сократівського методу: відсутність критики та не нав'язування критеріїв оцінки суджень. А. Хуторський наводить приклад справжнього творчого розвитку учнів в Яснополянській школі Льва Толстого, де навіть помилки учнів не виправлялися вчителем, учні самостійно шукали їх і коригували.

У навчальному посібнику «Методика викладання математики» (1992) серед активних методів навчання математиці називається евристичний метод і його зовнішній прояв – евристична бесіда. Евристична бесіда розуміється як «взаємодія питань вчителя і відповідей учня, яка утворює процес пізнання», в процесі якої вчитель «своїми питаннями спрямовує мислення учнів у певному напрямі пізнання» [11, с. 124-125].

Один із засновників використання сократівського семінару та практики М. Стронг показує відмінність сократівської бесіди від евристичної бесіди. Він підкреслює що «сократівській діалог чи бесіда повністю відкидає будь-яке нав'язування правильних суджень та інтерпретацій». Роль учителя полягає «в стимуляції активності учнів, в організації спілкування, в забезпеченні підсумку, уточненню ідей і понять, у процесуальному моделюванні активної діяльності на початковій стадії та рівноправній участі на заключній стадії бесіди» [8, с. 145].

Майже кожний навчальний заклад США має свою філософію навчання. Її впровадження в життя школи допомагає їй вижити в умовах зростаючих вимог до випускників з боку держави та в умовах ринкової економіки. За останні п'ять років деяка частина державних і приватних шкіл Каліфорнії були закриті. Це звичайно зумовлено різними демографічними та фінансовими причинами, а також якістю навчання. Рівень навчання, зумовлений філософією навчання, має вагомий внесок у популярність школи на ринку шкіл. Для каліфорнійської середньої школи «Блек пайн сьоркл» з міста Берклі такою філософією виживання і процвітання вже 40 років є сократівський підхід до навчання.

Що ж саме приваблює сучасні школи і коледжі в техніці навчання старій як сам Сократ?

М. Стронг вважає, що сократівський метод «спрацьовує з усіма дітьми. Він пройшов випробування в міських і сільських державних та приватних школах, зі студентами різного культурного фону й прибутку. І не є нічого елітного у навчанні звичці думати, яка дозволить кожному студенту доступ до добре оплачуваної роботи в XXI столітті» [8, с. 8-9].

Щоб бути сучасною школою або коледжем, як стверджує Теодор Сайдер, необхідно:

- 1) формувати в учнів (студентів) звичку переконливого скептицизму та сумніву, переконливого в розумінні того, що він оснований на доказі та всебічному аргументуванні;
- 2) навчати їх мистецтву знаходити і ставити запитання, які полонять розум;
- 3) розвивати й впроваджувати кращі ідеї минулого у навчанні [12, с. 189].

Упровадження в роботу школи та коледжу сократівського методу навчання фактично дозволяє розв'язати ці завдання і вивести школу та коледж на якісно новий рівень розвитку.

Народна мудрість стверджує, що освіта є те, що залишилося у нас після того як ми забули все, що вивчали в школі. Сократівський підхід до навчання передбачає здатність критично мислити і навчатися самому, нести відповідальність за своє навчання.

Якщо для вчителів гуманітарного циклу впровадження сократівського діалогу чи семінару зумовлено специфікою їхнього предмету: необхідність критично осмислити, прочитати, обговорити та написати критичний відгук на прочитане, то для вчителів природничо-математичного циклу впровадженням сократівської практики стає

проблематичним, якщо учні не володіють необхідними навчальними і соціальними вміннями й особистісними якостями. Досвід показує, що такими якостями та вміннями є:

– **група навчальних умінь:** розуміння прочитаного, вміння ставити запитання та відповідати на них, розуміння залежності запитання-відповідь, вміння слухати, вміння критично мислити, знати як навчатися;

– **група соціальних умінь:** уміння працювати в групі, вміння поводити себе належним чином;

– **особисті якості:** чесність, відповідальність, ініціативність і бажання сприймати критику.

Роль викладача (вчителя) в процесі сократівської практики й опитування. В підготовці викладача (вчителя) до впровадження сократівської практики можна виділити два суттєвих моменти: по-перше, викладач (вчитель) повинен бездоганно володіти логічною структурою свого предмету; по-друге, викладач (вчитель) має вміти конструювати запитання та володіти принаймні однією з методик постановки запитань. Тільки за наявності цих умінь у викладача (учителя), спрацьовує проста схема сократівського опитування: заняття (урок) починається з проблеми (заготовленого пояснювального характеру запитання), продовжується як процес запитування спонтанних запитань і закінчується результатом – глибоким розумінням теми та задоволенням від зусиль.

Впровадження сократівського опитування з метою розвитку критичного мислення як компоненту професійної компетентності має починатися якомога швидше. Це дасть можливість студентам мати вигоду не тільки в оволодінні програмними предметами, а й в застосуванні критичного мислення поза навчальним закладом. Одна студентка пише: «Я навчилася як думати по-іншому. Тепер, коли я роблю щось, чи дивлюсь телевізор, я думаю яка тут головна думка, чому автор цієї думки використовує певні фрази і щоб вони могли б значити. Мені подобається ця форма міркування і я вважаю її корисною».

Не кожний викладач або вчитель може спланувати і провести сократівський семінар з математики чи фізики. Це потребує спеціальної підготовки викладача (вчителя), студентів (учнів) і забирає багато часу. Планування і проведення сократівського опитування (таблиця 2) є набагато простішим і більш доцільним. Метою заняття не є засвоєння навчального матеріалу, а стає народження думки. Коли студент (учень) починає думати про те, що він читає, вчиться задавати запитання, текст стає для нього більш цікавим і доступним його розумінню.

Таблиця 2

Схема сократівського уроку (заняття)

Вступ:	Основне питання заняття (уроку) та засіб привертання уваги.
Мета-зусилля:	Пошук шляхів розв'язку проблеми (що студенти (учні) можуть вивчити, не можна стверджувати наперед).
Мета-стремління:	Поліпшити розуміння групою завдання. Розвивати незалежне критичне мислення.
Зміст уроку (заняття):	1. Внесок викладача (вчителя) як лідера та співучасника. Основні запитання теми та спонтанні запитання. 2. Моделювання. Викладач (вчитель) демонструє за необхідності як ставити запитання, давати відповіді, працювати з книгою. Викладачі (вчителі) часто використовують метод «думай у слух» і кодоскоп. 3. Зворотний зв'язок. Лідер задає послідовні запитання для прояснення, уточнення, охоплення інших точок зору, забезпечення послідовності доводів і доцільності рішення. 4. Керована практика. Студенти (учні) вчать під керівництвом викладача (вчителя) опиратися на свої власні критерії оцінки і судять, які з відповідей є кращі, щоб відрізнити правильне судження від помилкового.

Висновок з уроку: Письмова чи усна резолюція на основну проблему

Сократівське опитування розкріпає кожного студента (учня) емоційно й інтелектуально. Студент (учень) знає, що він неодмінно буде у виграші, а тому він не боїться ризику, невдачі чи осміювання групою. Змінюється і роль викладача (вчителя) в процесі сократівського опитування: замість провідника знань за пасивних форм навчання, викладач (вчитель) стає каталізатором взаємодії учня зі змістом навчання (рисунок 1). Як впливає з наведеного плану заняття викладач (вчитель) має п'ять основних функцій:

- оправдовує необхідність діяльності;
- показує зразок сократівського опитування;
- забезпечує підсумки, узагальнення та якості розв'язку проблеми;
- діє як процесуальний тренер – коментує в процесі бесіди, виявляє труднощі студентів (учнів), допомагає індивідуально окремим студентам (учням) поза бесідою, допомагає їм в оволодінні необхідними навичками для проведення сократівської практики;
- виступає як скромний і бережливий учасник бесіди.

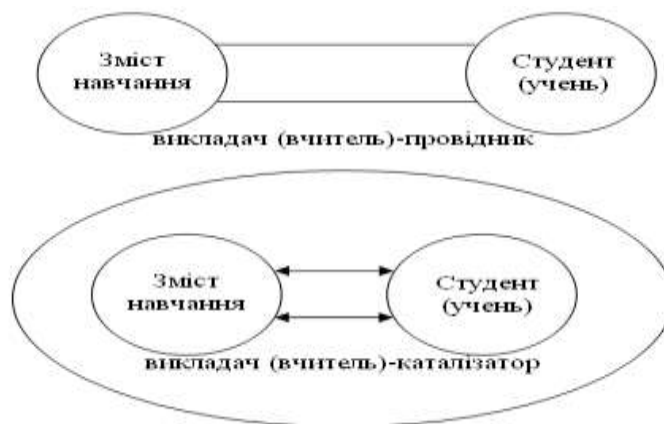


Рис. 1. Роль викладача (вчителя) в процесі сократівського опитування

Висновки. Впровадження сократівського опитування та сократівської практики радикально змінює клімат всієї школи і коледжу. Повністю реалізується принцип міжпредметних зв'язків. Наприклад, уміння аналізувати текст на заняттях (уроках) літератури використовується на заняттях (уроках) математики та фізики. Викладачі (вчителі) 2-х–3-х предметів кооперуються для проведення сумісної сократівської практики зі споріднених тем. Студенти (учні) не тільки здобувають інформацію в інший спосіб, але також працюють в актуальній зоні високого рівня критичного мислення, на межі незнання. І двері до знання вони відкривають самі. Сократівське опитування спирається на досвід студентів (учнів) і цим забезпечує 100% активність кожного студента (учня), у процесі самонавчання.

Студенти (учні), які вміють критично мислити і спираються на власну оцінку явищ, демонструють значний приріст у знаннях, уміннях і навичках критичного мислення. Так, у контрольній групі семикласників середньої школи «Блек пайн сьоркл» у процесі вивчення алгебри, приріст знань, вмінь та навичок за три місяці впровадження сократівської практики становив 23%. У той самий час, як у звичайному класі, зі стандартними методами навчання, приріст становив тільки 8% [9].

Сократівське опитування заохочує й навчає кожного студента (учня) практикувати звичку думати, спрямоване до розуму і серця кожного студента (учня), чим спонукає розумовий та соціальний розвиток кожної особистості та суспільства в цілому. Як результат, школа та коледж виконують свою основну функцію: готують вдумливих громадян для активної діяльності в демократичному суспільстві.

Література:

1. Kauchak D.P. & Eggen P.D. Learning and Teaching: Research-Based Methods, Allyn and Bacon, A Viacom Company: MA, 1998.
2. Paul R. & Elder L. The Art of Socratic Questioning, CA: Foundation for Critical Thinking, 2006.
3. Paul R. & Elder L. Critical Thinking: Concepts & Tools, CA: Foundation for Critical Thinking, 2006.
4. St. John's College Catalog (Annapolis, MO: St. John's College, 1992).
5. Епишева О.Б., Крупич В.И. Учить школьников математике: Формирование приемов учебной деятельности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990.
6. Silberman M.L. Active Learning: 101 strategies to subject, Allyn and Bacon, Massachusetts, 1996.
7. Copeland M. Socratic circles, Stenhouse Publisher, 2005.
8. Strong M. The Habit of Thought: From Socratic Seminar to Socratic Practice, New View Publications, NS, 1997.
9. The Socratic Method: Teaching by Asking Instead of by Telling by Rick Garlikov (http://www.garlikov.com/Soc_Meth.html).
10. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003, – 416с.
11. Методика викладання математики в середній школі: [Навчальний посібник для пед. ін-тів] Упоряд. Р.С. Черкасов, А.А. Столяр. – Х.: Вид-во «Освіта», 1992. – 304с.
12. Theodor Sizer Horace's Hope: what works for the American High School, 1996.

The purpose of the article is to show that the critical thinking is an important part of the students' professional readiness and the Socratic method is the most efficient way for its development.

Critical thinking is widely regarded as a generalized skill or ability that must be utilized in the college curriculum as the fourth "R" and tested regularly. The definitions of critical thinking vary from Kauchak's comprehensive list of proficiencies of a critical thinker to Paul's "strong-sense" or good critical thinking based on the elements of thought and the universal intellectual standards, and to the practical understanding of the critical thinking as the process, just as the process of solving problems.

The paper focuses on the different models implementing the critical thinking into the college math and physics curricula: Strong's Socratic practice, Paul's Socratic questioning and learning through questioning instead of telling. The role of teachers in these models and how teachers can bring about critical thinking in the classrooms are discussed.

УДК 316.4

*А.В. Слободянюк
м. Вінниця, Україна*

З ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка проблеми. Система масової комунікації є невід'ємною частиною нашого повсякденного життя. Масова комунікація виступає специфічним макромеханізмом у суспільному середовищі. Саме вона значною мірою забезпечує цілісність людської спільноти, її функція - підтримання всезагального і універсального зв'язку між людьми, державами і культурами настільки важлива, що її важко переоцінити. У соціології масова комунікація інтерпретується як елемент соціального спілкування, соціального обміну або соціальної взаємодії. Спільним у цих описах є те, що йдеться про символічні форми взаємозв'язку в суспільстві, що репрезентують, в першу чергу, знання, цінності, норми, значення.

Масову комунікацію соціологи визначають як цілісну систему соціокультурної взаємодії, що виявляється у символічних формах, образах, зразках, які розповсюджуються, обмінюються, сприймаються і розуміються суспільством в усіх своїх рівнях (індивід, група, спільнота) через призму індивідуальної, масової та корпоративної свідомості. Це систематичне розповсюдження інформації через відповідні засоби [1, с. 401].

Аналіз попередніх досліджень. Різноманітні комунікативні явища привертати і привертають до себе все більшу увагу представників різних гуманітарних наук (філософія, культурологія, соціологія і психологія, лінгвістика і семіотика).

Науковий інтерес до даної проблематики виник ще у першій половині ХХ ст., знайшов відбиття у західних теоріях соціології та психології пропаганди (М. Вебер, зокрема

досліджував проблеми вивчення преси), у дослідженнях з масової культури (Г. Лассел, А. Мальям), у працях співвітчизників (Б. Грушин, Б. Фірсов, М. Лаурістін).

Поява та широке розповсюдження комп'ютерної техніки зробило своєрідну революцію в системі засобів масової інформації. Нині Інтернет та інші форми електронної інформації активно впливають в «ринку» впливу на масову свідомість.

Метою даної статті є ілюстрація стану та досвіду використання сучасних інформаційних технологій у процесі викладання гуманітарних предметів та у процесі виховання сучасної молоді.

Нині формується інформаційне суспільство, нові інформаційні технології активно проникають не лише в промислове виробництво, а й у сферу освіти, виховання, медицини, дозвілля тощо. Все це, природно, має суттєвий вплив на стиль життя сучасної людини. Виростає покоління, котре без «персонального комп'ютера» себе вже не мислить. Усе більше людей усвідомлюють, що без комп'ютера неможливо уявити сучасне життя. Він такий же необхідний як, скажімо, побутова техніка. За допомогою сучасного комп'ютера можна не лише набирати тексти і мати доступ до Інтернету, а й слухати та записувати музику, дивитися та створювати відео, грати в цікаві ігри, підбирати зачіски. Потужний комп'ютер здатний перетворити вашу домівку на фото-, аудіо- та відеостудію чи навіть віртуальний салон краси.

Комп'ютери стрімко увійшли у життя сучасної людини, передусім, завдяки можливості надіслання та отримання електронних повідомлень. Наявність цього сервісу є однією з найбільш поширених підстав підключення користувачів до мережі Інтернет взагалі, та придбання комп'ютера, зокрема. Дійсно, доставка невеликого листа на другий кінець світу займає не більше кількох секунд, а коштує менше цента за лист. Крім того, необхідно враховувати те, що разом із таким електронним листом можна відправити будь-який об'єкт, який знаходиться в електронному вигляді: текстовий документ, програму, фотографію, відеозапис, книгу, музикальний запис тощо. Навряд чи будь-який інший спосіб зв'язку зможе зрівнятися з електронною поштою, за співвідношенням ціни, зручності та швидкості доставки. Одними з основних елементів культури сучасної людини є її знання і навички роботи на комп'ютері, участь в Інтернет-проектах.

На наших очах відбувається народження «Homo Virtualis», людини віртуальної, з рисами, властивими їй одній: з необмеженою свободою, активністю, величезною комунікабельністю й постійною тягою до самореалізації. Віртуальний простір – це новий тип культурного простору, створений сучасною цивілізацією, і віртуальна реальність – це часткове, недовтілене існування.

Проте ситуація з можливістю використання Інтернет-технологій для переважної більшості українців залишається скрутною. Так, доступом до мережі Інтернет в Україні користується лише декілька відсотків шкіл, у той час як близько 3-4% шкіл у країні мають доступ до всесвітньої мережі, однак не мають коштів на оплату трафіку. В Україні на 100 школярів у середньому припадає 1,3 комп'ютера.

За статистикою, кількість комп'ютерів, наприклад, у середніх школах Литви протягом останніх двох років подвоїлася. Раніше було 2,5 комп'ютера на 100 учнів, а сьогодні на таку кількість школярів припадає 5 комп'ютерів. Рівень комп'ютеризації середньої освіти в Європейському Союзі становить 22 комп'ютери на 100 учнів. Найвищий рівень комп'ютеризації шкіл нині в скандинавських країнах – там на 100 учнів припадає 40 комп'ютерів.

Наша країна нині перебуває на передостанньому місці в Європі з проникнення Інтернет, основною причиною цього є недоліки державного регулювання й недостатня конкуренція на вітчизняному ринку інтернет-послуг.

Згідно з офіційним повідомленням Держдепартаменту зв'язку та інформатизації Міністерства транспорту і зв'язку за підсумками розвитку галузі зв'язку в 2006 році в Україні послугами Інтернет з різною періодичністю користуються близько 9 млн. жителів України. Проте, як зазначають інші аналітичні компанії, постійних користувачів в Україні майже в два рази менше.

У той же самий час перше місце серед країн, де найбільше нараховується інтернет-користувачів, як і раніше займають США. Інтернетом користуються 59 відсотків американських громадян або 175 мільйонів осіб. У Європейському союзі нараховується 233 мільйони інтернет-користувачів, що складає 50 відсотків населення Євросоюзу. У Китаї Інтернет є майже в кожного десятого. За даними досліджень, нараховується 111 мільйонів китайських інтернет-користувачів. Чисельність інтернет-користувачів із країн азіатсько-тихоокеанського регіону складає 315 мільйонів осіб. Країни Латинської Америки, за даними проведеного дослідження, є лідерами з динаміки зростання чисельності інтернет-користувачів. За рік загальне число інтернет-користувачів у Латинській Америці збільшилося на 70 відсотків і склало 70 мільйонів осіб.

За підсумками останніх місяців помітна тенденція постійного росту чисельності української аудиторії інтернету.

Так, за даними компанії Sputnikmedia.net (портал bigmir.net) у лютому 2007 року розмір української інтернет-аудиторії, підрахований за кількістю унікальних користувачів, що зробили більше одного перегляду сторінки за місяць, і користувачів, які переглядали сторінки в поточному та минулому місяцях, збільшився на 6,4% до 4,476 млн. чоловік, що на 250 000 більше, ніж попереднього місяця [2]. Середня тижнева аудиторія українського Інтернету в лютому 2007 року склала 2,205 млн. чоловік, збільшившись на 15,7% у порівнянні із січнем. Середньодобова аудиторія склала 867,567 тис. чоловік, збільшившись на 15,2%. Середній час, проведений на сайтах українськими користувачами, склало 3,47 хвилини, збільшившись на 2,4%. Загальний час, проведений українськими користувачами в Інтернеті, виріс на 9% до 2,390 млрд. хвилин.

Географічно лідером за числом користувачів є Київ - 60,2% від загальної кількості користувачів (у січні - 58,6%). Користувачі з інших великих міст і регіонів (Дніпропетровськ, Донецьк, Запоріжжя, Львів, Одеса, Харків, Крим) склали 28,2%, з інших регіонів - 11,6%.

Найменше відвідувачів Інтернету в лютому було із Чернівецької областей - 0,26% і з Житомирської - 0,28%.

Серед пошукових систем, з яких здійснювалися переходи на українські сайти, лідером у лютому залишився google.com. Переходи із цієї пошукової системи склали 43,39%, з yandex.ru - 30,87%.

Згідно з даними Всесвітнього економічного форуму (звіт The Global Information Technology Report 2005-2006), з погляду конкурентоздатності економіки, готовності й здатності використати переваги інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) Україна зараз займає всього лише 76-е місце зі 115 досліджених країн.

Як показують соціологічні опитування студентів ВНТУ (об'єм вибірки n=103), комп'ютером у більшості випадків вони користаються в своєму помешканні (дім, квартира, гуртожиток). Найчастіше студенти використовують Інтернет для пошуку необхідної інформації для навчання або роботи (78,6%). На другому місці за популярністю йде використання Інтернет з розважальною метою. З огляду на те, що комп'ютер став частиною природного оточення й у сприйнятті нового покоління є постійним атрибутом дійсності, вважаємо, що варто активніше використовувати Інтернет-технології в процесі викладання соціологічних дисциплін.

У сучасному суспільстві спостерігається трансформація ролі експерта як складового рольового набору інтелігента. Експерт може сам не мати величезного багажу знань, але він стає знавцем технології, що дозволяє знайти й одержати знання у випадку виникнення потреби в них [3, с. 130-134]. Ми даємо можливість студентам освоїти ці технології і творчо їх використовувати. Проводячи заняття, викладач пояснює і показує, як студент може знайти в Інтернеті інформацію, що відбиває результати новітніх досліджень з різних проблем соціології. Така інформація може бути залучена під час підготовки до семінарів, написанні курсових, дипломних робіт і рефератів.

В Інтернеті нині представлено безліч сайтів, що містять багатий різноманітний матеріал для вторинного аналізу. В мережі представлені не тільки академічні і відомі інформаційні центри, але всі «види» суспільної і гуманітарної науки, з якими іншим способом познайомитися студентам практично неможливо. Ознайомлення із широкою палітрою

інституціоналізованих і неінституціоналізованих форм наукового знання розширює уявлення студентів про українське та світове наукове співтовариство, сприяє розвитку їхньої пізнавальної культури. І, як ми переконалися, підвищує їхній інтерес до проведення власних досліджень і презентації своїх матеріалів. Сайти, зроблені непрофесіоналами, можуть, з одного боку, служити можливими прикладами помилок, на «яких вчаться», але, з іншого боку, зміцнюють віру у власні дослідницькі сили студентів.

1 грудня 2002 року на підставі Указу Президента України «Про розвиток соціологічної науки в Україні» від 25 квітня 2001 року у Вінницькому національному технічному університеті була створена Лабораторія соціологічних досліджень.

А на початку 2004 року Лабораторія соціологічних досліджень ВНТУ презентувала свій офіційний Інтернет-сайт за адресою www.socio-lab.osvita.com.ua, який представлений у тримовному варіанті (українському, російському, англійському) [3]. Даний сайт дає можливість познайомитись, зокрема, зі створеним банком соціологічної інформації, котрий має вісім розділів: соціологія масової комунікації, соціологія девіантної поведінки, військова соціологія, соціологія молоді, рейтинги, соціологія науки і освіти, соціологія народонаселення, соціологія політики, та який постійно поповнюється новими даними про результати соціологічних досліджень, що були проведені як у ВНТУ, так і на території України та в інших країнах світу. На сайті можна скористатися розгалуженою базою соціологічних міжнародних, російських та українських інтернет-ресурсів, де зібрані посилання на сайти, які містять соціологічну інформацію.

Також на даному ресурсі можна познайомитись з нормативними соціологічними документами, зокрема такими, як «Професійний кодекс соціолога», «Статут соціологічної асоціації України», «Указ Президента України «Про розвиток соціологічної науки в Україні»». Користувачі сайту самі можуть познайомитися з соціологічним інструментарієм, а також взяти участь у запропонованому інтернет-опитуванні. Даний інтернет-ресурс постійно розвивається. Так, нещодавно на сайт додана нова складова: самостійно створена «Електронна енциклопедія персоналіїв в галузі соціології» (аналога в україномовному Інтернеті досі не існувало). На сайті для зручності пошуку та використання інформації розроблена навігаційна система «Пошук по сайту», для підтримки зворотного зв'язку із користувачами пропонується «Гостьова сторінка» та «Форум».

Затребуваність та популярність даного ресурсу підтверджується тим, що лише за перші 2 місяці 2007 року сторінками сайту скористалися більше 7 тис. разів. На пошуковому сервері Bigmir в категорії «Освіта та наука» серед більше, ніж 2600 офіційно зареєстрованих сайтів, сайт Лабораторії за популярністю не опускається нижче 280 місця по Україні. Серед користувачів сайту крім представників пострадянського простору (Україна, Росія, Білорусія) є відвідувачі з Німеччини, Польщі, Словаччини, Болгарії, Голландії, Ізраїлю та інших країн Євросоюзу, США, Бразилії. Всього ж географія користувачів сайту представлена більше 100 країнами світу.

Матеріалами сайту широко користуються не тільки студентська молодь та представники інших верств населення, а й українські засоби масової інформації, так, наприклад, в циклі програм «Хочу заміж» на «Новому каналі» було використано посилання на сайт Лабораторії соціологічних досліджень ВНТУ та оприлюднений матеріал про сучасний стан української сім'ї, який був взятий із сайту лабораторії.

Хочемо пояснити нашу позицію стосовно одного гострого питання у зв'язку зі звертанням до Інтернету як джерела інформації. Проводячи подібні заняття, ми показуємо студенту готові матеріали, що надалі він може «скачати» і представити нам як власні, виконані самостійно. Чи не штовхаємо ми тим самим студента на шахрайство, обман, запозичення? На сьогоднішній день більше 100 сайтів в Інтернеті пропонують готові реферати, курсові, дипломні і навіть дисертації. Один з видів самостійної роботи студентів з соціології - підготовка програми соціологічного дослідження. У мережі студент може знайти більше 1000 (!) варіантів таких робіт. Думаємо, що студент повинен знати основні позиції викладачів щодо використання таких робіт: 1. Викладач володіє інформацією про тематику і якість пропонованих у Інтернеті для списування варіантів робіт. 2. Немає заборони на

часткове використання знайдених матеріалів, зберігаються всі вимоги щодо оформлення цитат і витримок з чужих робіт.

Одним з можливих прийомів «боротьби» з інтернет-роботами «під копірку» може стати орієнтація підготовки завдань на конкретному історико-культурному, локальному матеріалі: у них можливе використання деякої основи, але повний текст «скачати» неможливо.

Висновки. Масова комунікація завжди виступає і як впливова сила, і як впливовий елемент у складній соціокультурній системі. Подальше поширення електронних засобів зв'язку, розвиток супутникового і кабельного телебачення, відеотехніки робить залежним сучасну людину від комунікативної мережі. Тому вкрай необхідно в навчальних закладах прищеплювати культуру використання такої інформації з подальшим її критичним усвідомленням.

Література:

1. Сірий Є.В. Соціологія: загальна теорія, історія розвитку, спеціальні та галузеві теорії/ Навч. посіб. – К.: Атіка, 2004. – 480 с.
2. sputnikmedia.net
3. Щеглова С.Н. Использование интернет-технологий в преподавании социологических дисциплин// Социс. – 2002. – С. 130-134.
4. www.socio-lab.osvita.com.ua

In the present paper there had been shown the state of web-resources usage in Ukraine and illustrated the experience of information technologies usage in the process of sociological teaching using the example of the official Web-site of the Socio Research Lab of VNTU.

УДК 371.1

*А.В. Смолінська
м. Вінниця, Україна*

НЕОБХІДНІСТЬ ТА СУТНІСТЬ УПРАВЛІНСЬКОЇ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Особливістю управлінської освіти в Україні є те, що перехід до ринку потребує створення системи підготовки кваліфікованих кадрів для роботи в діловому середовищі. Нові соціально-економічні умови господарської діяльності суттєво змінили якісні вимоги до фахівців, котрі пройшли відповідне навчання та прагнуть займатися управлінською працею в ділових організаціях.

Менеджмент як систематичне наукове дослідження проблем управління сформувався на початку ХХ ст. Інтерес до питань управління бізнесом постійно утримується на високому рівні. Це зумовлене не лише тим, що менеджмент відіграє важливу роль у бізнесі, а й тим, що він як практична діяльність постійно розвивається, набуває різноманітних форм, які не завжди вкладаються в межі формальної логіки пізнання соціально-економічних процесів розвитку людського суспільства. Ґрунтовна підготовка фахівців з вищою освітою будь-якого спрямування не може здійснюватися без вивчення такої навчальної дисципліни, як менеджмент.

Нові умови господарювання потребують постійного поліпшення підготовки фахівців. Такий фахівець має сприяти ефективному господарюванню, вміти швидко і безпомилково орієнтуватися в різних економічних ситуаціях, розуміти ринкові відносини та їх тенденції.

Кожний, хто вивчає менеджмент, повинен мати про нього уявлення як про механізм управління бізнесом, орієнтований на одержання прибутку та досягнення цілей на ринку товарів і послуг.

Метою менеджменту як особливої підсистеми є підготовка інформації для планування, контролю та прийняття рішень на різних рівнях управління промисловим, торговельним підприємством, комерційним банком або іншим суб'єктом господарювання в ринковій економіці.

Менеджмент як навчальна дисципліна включає в себе вивчення таких важливих проблем, як аналіз поведінки різних видів витрат, їх впливу на величину фінансового результату, системи обліку витрат і калькулювання собівартості в різних типах виробничих процесів, планування на тривалий період і на майбутній рік (кошторис, бюджетування), застосування системи нормування витрат і аналіз відхилень фактичних даних від їх нормативних або бюджетних значень, оцінка діяльності центрів відповідальності й ефективності управління в цілому.

Зміст і методика викладання цієї дисципліни визначається функціями управлінських кадрів, їхньою роллю в організації господарської діяльності та відображення інформації у фінансовій звітності.

Менеджмент є однією із економічних дисциплін, що забезпечують формування економічного мислення майбутніх педагогів і дозволяють зрозуміти соціально-економічний зміст праці вчителя в суспільстві. Курс менеджменту допомагає вчителю глибше осмислити та розкрити економічні поняття і категорії, які зустрічаються в шкільних підручниках з економіки та соціально-економічні процеси, що відбуваються в суспільстві. Знання менеджменту є важливим засобом в діяльності вчителя загальноосвітньої середньої школи, ліцеїв з поліпшення економічного виховання учнів та підготовки їх до майбутнього самостійного життя, а також має суттєвий вплив на вибір майбутньої професії учнями. Недоліком організації навчального процесу є відсутність підготовленості вчителів до викладання такого предмету.

Особливо це стосується педагогічних фахівців, які покликані формувати знання, вміння та навички професійних менеджерів.

Не секрет, що основна кількість викладачів економічних дисциплін у вищій школі це є кадри професійної економічної підготовки, і не всі володіють певним рівнем педагогічної підготовки, підготовки в майстерності викладання. Це, в свою чергу, суттєво впливає на рівень професійної підготовки майбутніх фахівців економічної спрямованості, від рівня підготовки яких залежить ефективність та результативність функціонування ділових організацій. Тому професійна підготовка педагогічних кадрів, що реалізують викладання економічних дисциплін на різних рівнях освіти, заслуговує на велику увагу.

Менеджмент є прикладною наукою і тісно пов'язаний із практикою господарювання, тому оволодіння ним забезпечить вчителям та викладачам можливість пояснити факти, події, явища реального функціонування суб'єктів господарювання, сутність та зміст соціально-економічних процесів у суспільстві, навчити приймати обґрунтовані управлінські рішення в практичній діяльності.

Традиційно цінується фундаментальність та широта знань, а також уміння використовувати інструментарій логічного аналізу. Здатність до логічного висновку була запорукою успіху в прийнятті рішень, коли майбутнє було логічним наслідком минулого. Якщо раніше висновок щодо майбутнього був основою поточного управління, то в нових умовах менеджмент має виходити з майбутнього, яке далеко не завжди є логічним наслідком минулого й теперішнього. Нині логічний аналіз та висновки, побудовані на основі логіки, слід доповнити інтуїцією і творчістю. Ця та низка інших змін породжують необхідність по-новому подивитись на те, які риси мусять мати випускники навчальних закладів, які здійснюють підготовку та перепідготовку фахівців різних спрямувань, а особливо управлінців. Відповідно це вимагає перегляду як змісту, так і методів навчання. Останнє є найсуттєвішим.

У процесі навчання люди набувають того, що змінює їхні погляди на навколишній світ, на своє місце і роль у ньому, що дає їм можливість діяти не так, як раніше, завдяки певним новим рисам, яких вони не мали раніше. Навчання розглядається, як зміна сприйняття реальності, в якій перебуває людина.

Навчання в закладах освіти, перш за все, асоціюється з тим, чого навчають студентів викладачі, що дасть молодій людині перебування у навчальному закладі, тобто навчання ототожнюється з викладанням. Проте, не слід забувати, що навчання – це не зовсім те саме, що й викладання. Навчання – це не те, що викладач дає студенту, а те, що студент одержав від взаємодії з навчальним закладом у цілому, зокрема з викладачами та студентами. У

процесі навчання студент змінюється внаслідок комплексної взаємодії з навчальним закладом.

Відмінність між викладанням та навчанням притаманна будь-якому навчальному процесу. Наприклад, не все те, що викладач дає студенту, сприймається цим студентом повністю і приводить до тих змін у ньому, яких прагне досягти викладач. Викладання в навчальному процесі відіграє роль засобу. Справа в тому, що викладання відображає погляд викладача на явища і процеси, а навчання – погляд студента. Між цими поглядами є суттєва відмінність. Погляд викладача завжди ширший і глибший. Це погляд експерта. Його цікавлять не лише деталі самі собою, а те, як вони взаємодіють між собою. Він перебуває в полоні логіки предмета викладання, що для нього може перетворитись на самоціль.

Для студентського погляду характерні прагматичність, фрагментарність. Погляд викладача на предмет має переважно дедуктивний характер. Погляд студента має індуктивний характер. Якщо для викладача кожна частина предмета важлива як частина єдиного загального, то студентом кожна частина сприймається переважно з погляду того, чим вона є сама собою та що вона дає для розвитку його можливостей і здібностей. Викладача цікавить логіка предмета, студента – складність сприйняття окремих частин предмета і необхідність їх для нього. Викладач вчить того, що він сам знає (не обов'язково повною мірою). Студенти навчаються переважно того, що їм не відомо, або того, чого не можуть і не вміють робити.

Особливість навчання менеджменту полягає в тому, що центром уваги є не пошук правильних відповідей, а розвиток уміння розв'язувати проблеми. У реальному житті найчастіше апіорі не має правильних відповідей. Людина одержує той результат, якого вона особисто досягла, використовуючи певні способи розв'язання проблеми. Результати будуть для неї тим кращими, чим повніше вони здатні розв'язувати проблеми. А це досягається завдяки активному навчанню, коли студент є активним творцем знань, рішень, інформації тощо.

Оволодіння основами сучасного менеджменту – складний, багатоплановий процес, що оцінюється фахівцями далеко не однозначно. Одні вважають, що менеджером потрібно народитися, інші – що менеджмент така ж сама наука, як, наприклад, фізика або біологія. Так чи інакше, формування менеджера здійснюється шляхом активної самозміни та саморозвитку особистості. Як показує досвід, лише деякі з тих, хто наділений талантом організатора, вміють розвивати цей талант і використовувати його з користю для себе та суспільства.

Зауважимо, що мистецтва управління людьми навчити на можна, однак спроможність знаходити оригінальні рішення трапляється в людей набагато частіше, ніж ми звикли думати, маючи на увазі відносно незначну кількість людей, які досягли вершин у підприємстві.

Мистецтво управління – це результат самоосвіти в поєднанні з творчою практичною діяльністю у відповідній галузі. Тут доречна аналогія зі спортом: бігун-марафонець неодмінно має бути витривалою людиною, а олімпійському чемпіону зі штовхання ядра обов'язково треба мати міцну статуру. Проте мати міцну статуру недостатньо для того, щоб стати чемпіоном. Щоб досягти мети, треба систематично тренуватися. Для нього потрібні тренери, як підприємству – менеджери. І головне, щоб кожний із них твердо вірив у кінцеву перемогу і неухильно домагався її.

Таким чином, будь-яка творча діяльність, у тому числі й управлінська, діяльність (життя людини) підлягає під певну закономірність, що формується під впливом трьох різних законів: закону випадковості, якому підкоряються випадкові події, викликані збігом різних незалежних обставин; закону причинності, що відбиває логічні наслідки дій людини; закону свободи волі, що виражає можливість вільного вибору або прийняття рішення, яке заздалегідь неможливо передбачити, оскільки це рішення не є прямим логічним наслідком попередніх подій, однак не є і випадковим.

Уважно аналізуючи свої вчинки, кожний може переконатися в тому, що принаймні в дрібницях він має справжню свободу вибору. Хоч і користується нею досить рідко. Тим часом, якщо ви знаєте, що живете, підпорядковуючись закону свободи волі, ви будете більш

рішучими до внутрішніх змін. Ваша спроможність приймати спочатку незначні рішення підготує вас до прийняття більш серйозних рішень.

Мета викладання та навчання менеджменту – допомогти студентам, слухачам різних шкіл бізнесу опанувати знання наукових основ управління організацією, формувати в них сучасний підхід до розв’язання як технічних, так і соціально-економічних проблем, а також набутти вмінь і деяких навичок створення умов для творчої та ефективної роботи людей у трудовому колективі.

Головне завдання вивчення основ менеджменту як наукової дисципліни полягає в набутті комплексу знань щодо вибору нових форм і методів управління при створенні цілісної ефективної та гнучкої системи управління організацією в умовах постійно змінюваного середовища.

Знання теоретичних основ управління дають можливість оволодіти культурою і мистецтвом управління колективом, у тому числі й умінням ставити загальну й конкретну мету та завдання діяльності організацій: розробляти стратегію управління з урахуванням інтересів зацікавлених суб’єктів, контролювати процес її реалізації.

Необхідною характерною рисою викладання даного предмету є логіка викладання матеріалу від загального до конкретного і від особистого до колективного в контексті формування нової парадигми управління економікою України. Вивчення конкретних форм, способів, прийомів практичного здійснення управлінської діяльності спрямоване на виявлення управлінських проблем і на пошук шляхів, методів розв’язання їх, насамперед, на рівні головної ланки ринкової економіки

Література:

1. Бойдел Т. Как улучшить управление организацией: Пособие для руководителей. – М.: ИНФРА-М: Премьер, 1995. – 202 с.
2. Лэнд П.Э. Менеджмент-искусство управлять: Пер. с англ. М.Шершевской. – М.: ИНФРА-М., 1995. – 143 с.

In the article a necessity and essence of administrative education for preparation of pedagogical shots are examined. Maintenance, features, purposes, tasks and teaching of management, are lighted up.

УДК 378.147: 53: 004

*О.А. Снігур
м.Вінниця, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

Постановка проблеми. Проблемі активізації пізнавальної діяльності студентів у навчальному процесі присвячено багато психолого-педагогічних і дидактичних досліджень. Нагромаджено і відповідний досвід у цій справі, що має прямий вихід у шкільну практику. І все таки проблема активізації пізнавальної діяльності школярів, особливо при вивченні фізики, ще до кінця не вирішена. Це веде до появи нових інформаційних технологій навчання, певних дидактичних підходів, які, звичайно, уже тепер повинні бути втілені в навчальний процес, і в першу чергу у педагогічних ВНЗ. Адже процес формування сучасного вчителя фізики досить складний і багатоплановий. Що стосується методичного боку підготовки майбутніх вчителів, то слід звернути увагу на те, що сфера впливу комп’ютерних систем та нових інформаційних технологій поширюється швидкими темпами. Тому не звертати уваги на проникнення нових технологій в освіту вже неможливо.

Аналіз попередніх досліджень. Впровадження сучасних інформаційних технологій у методичну систему навчання фізики передбачає раціоналізацію його структури й змісту, модернізацію форм і методів навчання. Проблеми визначення змісту курсу фізики з використанням елементів інформаційно-телекомунікаційних технологій розглядались у

роботах О.І. Бугайова, Г.М. Гайдучка, С.У. Гончаренка, А.А. Євсюкова, О.Ф. Кабардіна, Є.В. Коршака, Б.Ю. Миргородського, Б.Ш. Перкальскіса, М.М. Шахмаєва.

Шляхи підвищення ефективності навчання з використанням різних технічних засобів навчання та інформаційних технологій (комп'ютеризації навчання), зокрема, розглянуті у працях В.Ю. Бикова, А.П. Беляєва, В.П. Безпалька, Я.А. Ваграменко, Р.С. Гуревича, А.П. Єршова, М.І. Жалдака, Ю.О. Жука, В.М. Зеленіна, О.О. Кузнєцова, В.В. Лаптева, М.П. Лапчика, А.Е. Марона, Ю.І. Машбіця, А.Г. Мордковича, І.А. Румянцева та інших вчених. У роботах цих авторів розглянуті також способи класифікації педагогічних програмних засобів і проблеми комп'ютеризації природничих дисциплін.

Метою даної статті є визначення можливих напрямів використання інформаційно-телекомунікаційних технологій в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. В умовах інформатизації навчального процесу педагоги вищої школи отримують нові можливості управління пізнавальною діяльністю студентів, які різняться від тих, що використовуються в традиційних способах навчання. При цьому виникає необхідність розв'язання питань про обсяг, якість, кількість та способи отримання і подання (представлення) навчальної інформації студентам. Нова роль комп'ютерів у педагогічній діяльності як банку професійно структурованої інформації, порівняна простота доступу до неї, змінюють цільові установки навчання від запам'ятовування значного обсягу матеріалу на уміння здійснювати його пошук і осмислення, на предмет визначення, яка саме інформація необхідна для розв'язання навчальних і прикладних задач. Це вимагає формування в студентів інформаційно-аналітичних умінь і навичок. Тому використання інформаційних технологій навчання у вищій школі має бути зорієнтовано на досягнення стратегічної мети – підготовки фахівця, який здатний до творчого мислення, постійного удосконалення і саморозвитку.

Психологами доведено, що під час проведення занять з використанням нових інформаційних технологій активізується права півкуля головного мозку, яка відповідає за асоціативне мислення, народження нових ідей, інтуїцію; покращується психоемоційний стан учня, активізуються його позитивні емоції [2, с.101].

Елементами системи впровадження інформаційно-телекомунікаційних технологій в навчальний процес є відеокурси лекцій. Як відомо, лекція є одним із важливих компонентів навчального процесу у вищих навчальних закладах освіти. Тенденції до скорочення кількості лекційних годин, які передбачені в навчальних планах, перенесення великого обсягу матеріалу на самостійне опрацювання ставить завдання суттєвого підвищення інформативності і ефективності кожної години поточного лекційного заняття. Технічним засобом розв'язання цього завдання, сучасною формою підготовки та читання лекцій постають комп'ютерні мультимедійні технології. Серед них, насамперед, варто звернути увагу на дидактичні можливості використання в навчанні електронного конспекту лекцій, який використовується лектором з урахуванням власної моделі викладання, специфіки дисципліни та часу, який відводиться на її вивчення, рівня базових знань студента тощо.

Також набуло поширення в навчальному процесі використання електронного конспекту лекцій, за допомогою якого управління пізнавальною діяльністю учнів реалізується у відкритій формі, їм надається можливість вільно обирати теми, порядок вивчення навчального матеріалу. Електронний конспект лекцій може використовуватись викладачами і учнями, супроводжуватись комп'ютерними олімпіадами, моделюванням процесів, демонстраціями документальних матеріалів. Електронний конспект як програмний засіб дозволяє сумістити слайд-кадри текстового і графічного супроводження лекції (діаграми, схеми, рисунки) з комп'ютерним моделюванням і анімацією розглядуваних фізичних явищ (процесів) та демонструванням відеозаписів реального фізичного експерименту. Електронний конспект лекцій поєднує технічні можливості комп'ютерної і мультимедійної техніки в представленні навчального матеріалу з особистим безпосереднім спілкуванням лектора зі слухачами. Дещо модифікований електронний конспект входить до складу електронного підручника [6, с. 86], в якому лекція подається як вид заняття, на якому студенти одержують аудіовізуальну інформацію лекційного матеріалу через засоби телекомунікаційного зв'язку як у синхронному режимі, коли студенти можуть отримувати

інформацію від лектора і ставити йому запитання в реальному вимірі часу, так і в асинхронному, під час якого студенти одержують аудіовізуальний запис лекційного матеріалу [6, с. 88].

У процесі вивчення фізики на лекційних заняттях багато часу відводиться демонстраціям, скоротити який можливо за допомогою демонстраційних програмних засобів. Використовуючи комп'ютерне моделювання можна відтворити і продемонструвати тонкі деталі фізичного експерименту, які не можна відтворити в реальному експерименті, змінювати масштаб часу, будувати одночасно із спостереженням того чи іншого фізичного процесу відповідні графіки тощо.

Для фронтальних демонстрацій можна використовувати й засоби, призначені для індивідуальної роботи, якщо забезпечити демонстрацію відповідними апаратними засобами (мультимедійний проектор, демонстраційний телевізор, засоби відтворення звуку).

У дорослої людини органи зору пропускають у мозок майже в 5 разів більше інформації, ніж органи слуху і майже більше в 13 разів, ніж тактильні органи [7, с. 323]. Інформація, що надходить у мозок оптичним каналом, не так стомлює слухача. Тому і варто супроводжувати лекцію наочністю різного типу.

Ще одним напрямом використання інформаційно-телекомунікаційних технологій в навчальному процесі є використання їх для проведення лабораторних робіт. Використання віртуальних лабораторних робіт з фізики є доцільним за умови відсутності відповідного обладнання в лабораторії. Важливою особливістю віртуальних робіт є реалізація діяльнісного підходу в навчанні фізики. Студент має можливість не лише спостерігати на моделі за перебігом фізичного явища або роботою пристрою, а й брати безпосередню участь в управлінні цим процесом. Система дозволяє йому самостійно вибирати обладнання для виконання лабораторної роботи, виконувати з'єднання елементів електричних кіл (за допомогою вказівки мишки), вмикати та вимикати струм в електричних колах, змінювати характеристики електричних кіл (напругу, силу струму, напрям струму електричному колі) і т.д. У моделях, що використовуються в лабораторних роботах, реалізовано математичний апарат, який дозволяє змінювати вхідні параметри досліджуваного процесу і одержувати вихідні дані, що відповідають характеристикам реальних фізичних явищ та процесів. Так, наприклад, внесення залізного осердя в котушку зі струмом зумовлює підсилення її магнітного поля, що фіксується за допомогою магнітної стрілки і т. д.

Використання інформаційних технологій у процесі підготовки фахівців підвищує ефективність самостійної роботи. Навчальні інтерактивні програми забезпечують організацію роботи студента за комп'ютером, який в свою чергу перевіряє і контролює його відповіді та дає оцінку досягненням, ініціюють процес пізнавальної діяльності. Можливість здійснення самоконтролю в умовах комп'ютерного навчання дозволяє по-новому організувати самостійну роботу учнів. Самостійна робота позитивно впливає на процес формування професійності майбутніх педагогів, на засвоєння ними сукупності знань, умінь, навичок, сприяє структуризації та плануванню майбутньої діяльності, організації роботи.

Самостійна робота як педагогічна категорія володіє рядом ознак. У 1940 році Р.М. Мікельсон робить першу спробу визначити самостійну роботу за ознакою педагогічного керування – виконання студентом навчальних завдань без додаткової зовнішньої допомоги, але під спостереженням викладача. Пізніше Е.Я. Голант виділяє таку найважливішу індивідуально-психологічну ознаку самостійної роботи, як пізнавальна самостійність студента, вважаючи, що самостійною може бути визнана лише навчальна робота, котра відбувається без безпосереднього керування педагога [5, с. 21].

Самостійна робота студентів є одним з найважливіших елементів навчання у ВНЗ. Це пов'язано з тим, що в умовах постійного скорочення кількості навчальних годин з окремих дисциплін, викладач під час проведення лекцій організовує і спрямовує роботу студентів, ретельно зупиняючись лише на складних, ключових питаннях тем і розділів, що вивчаються.

Правильна організація самопідготовки студентів має вирішальне значення для розвитку самостійності як однієї з провідних рис особистості фахівця з вищою професійною освітою. В процесі цього самостійна робота виступає засобом, який забезпечує: свідоме і міцне

засвоєння знань з дисципліни, що вивчається, оволодіння способами і прийомами самоосвіти, розвиток потреби у самостійному поповненні знань.

Самопідготовка сприяє формуванню високої культури розумової праці, набуттю прийомів і навичок самостійної роботи, умінь розумно витратити та розподіляти свій час, накопичувати та засвоювати інформацію, необхідну для успішного навчання і професійного становлення. Вона розвиває в студентів такі якості, як організованість, дисциплінованість, ініціативність, волю; виробляє розумові уміння і операції (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення та інші); навчає самостійному мисленню, дозволяє сформувати свій власний стиль роботи, який найбільш повно відповідає особистісним нахилам і пізнавальним навичкам кожного студента.

Шляхом підвищення ефективності самостійної роботи в умовах індивідуалізації навчання є використання комп'ютерних мереж, а саме, INTERNET, для пошуку необхідної інформації, а також використання електронних підручників, які теж можна відшукати в INTERNET або на сервері університету. Це сприяє розвитку пізнавальної активності студентів, зміцнює їхні практичні навички використання комп'ютерних мереж для потреб навчально-пізнавальної діяльності. В процесі цього, обсяг та глибину необхідних знань, умінь і навичок кожний студент сам собі визначає в залежності від індивідуального рівня інтересів та ступеня спроможності засвоєння знань.

Підготовка повідомлень, співдоповідей на лекціях, рефератів передбачає роботу студентів у бібліотеках, у тому числі електронних бібліотеках або, як зазначалося вище, з використанням комп'ютерних мереж.

Самостійна робота за комп'ютером із апаратним та програмним забезпеченням може бути пов'язана з написанням програм для розв'язування задач, використовуючи системи програмування, що вивчаються на даному етапі; виконанням завдань пошуку необхідної інформації в INTERNET; розробкою проектів, написанням курсових і дипломних робіт і з деякими іншими типами завдань, вона може організовуватися в університеті після закінчення планових занять, вдома, якщо в студента є комп'ютер, або в INTERNET-клубах, яких у містах нині є досить багато. Самостійна робота на комп'ютері сприяє зміцненню практичних умінь і навичок використання комп'ютерної техніки майбутніми вчителями фізики у практичній діяльності.

Самотестування є одним з найважливіших видів самостійної роботи в умовах особистісно зорієнтованої системи навчання. Під тестуванням розуміють можливість студента самостійно пройти тренувальні тести з певних розділів навчальних дисциплін і одержати оцінку своїх знань, умінь, навичок за допомогою спеціально розроблених автоматизованих навчально-тестуючих програм. Вони містять завдання, подібні до тих, які будуть запропоновані студентам під час контрольних робіт, заліків та іспитів. Тоді, напередодні контрольного заняття, студент має змогу самостійно оцінити рівень власних досягнень і зробити відповідні висновки.

Розглянемо особливості підходу до створення набору контрольних завдань для організації комп'ютерного контролю знань. Такі набори часто йменують *тестами* (предметно-орієнтованими тестами), хоча між набором завдань і тестом є істотні відмінності. Питання про те, при виконанні яких умов набір можна вважати тестом, широко обговорювалося в ряді робіт. Зокрема, зіславшись на ґрунтовну статтю А.І.Саміловського [8], зауважимо лише, що набір завдань, який претендує на найменування тесту, повинен, щонайменше, відповідати вимогам *валідності* і *надійності*. Для перевірки претензій набору завдань на тест, істотну роль відіграють *статистичні випробування*. Але педагогічні статистичні випробування майже неможливо зробити в однорідних умовах. Це обумовлено не тільки неправомірністю повторних пред'явлень одних і тих же завдань одному і тому самому складу тих, хто проходить тестування, але і взагалі теоретичною неможливістю забезпечити статистичну стійкість (повторюваність) педагогічних експериментів. Проте, висновки і методи теорії статистики можна використовувати в педагогіці [3].

Перерахуємо основні типи відповідей, які використовуються під час складання тестів з фізики, і які достатньо просто можна реалізовувати в межах перевірки кодової відповіді.

Вибіркова відповідь. Питання (завдання) формулюється так, що на нього можна дати набір варіантів відповідей, кожний з яких позначається кодом (цифрою, символом, набором символів, картинкою і т.п.). Серед пропонованих варіантів відповідей може бути один правильний, хоча б один правильний, декілька правильних, причому вимагається вказати або всі правильні, або їхнє потрібне число. Іноді форма вибору відповіді ускладнюється, пропонуючи контрольованій особі скласти деякий набір з декількох груп, в кожній з яких слід вибрати той або інший компонент з представленого в кожній групі набору. Програма зіставляє введений код з кодом, що розміщений в пам'яті програми комп'ютера, і фіксує відповідь в бінарній системі.

Числова відповідь. Вимагається розв'язати задачу або зробити деякі дії, в результаті яких повинне вийти число. Комп'ютер звіряє введене число з числом в пам'яті комп'ютера. При цьому відповіддю є одержане потрібне число знаків.

Перевірка простої формули. Відповідь потрібно ввести у вигляді не дуже складної формули, правильність якої можна звірити простим способом, наприклад зіставленням результатів обчислень за введеною і правильною формулами. В уведеному і правильному формули програмою перевірки звичайно підставляються випадкові числа.

Перевірка логічної формули. У відповідь на поставлене питання вводиться деяка послідовність слів або виразів, перевірку наявності або відсутності якої, можна зробити за допомогою наперед уведеної в програму логічної формули.

Перевірка слова, послідовності слів або інших символів, що вводяться у відповідь, сформульовану у вигляді відкритого питання з пропуском цих слів, які вимагається ввести випробовуваному.

Можливості комп'ютерного контролю сильно обмежують дидактичні можливості перевірки правильності відповіді й істотно впливають на вибір тих видів навчальної діяльності, в яких можна застосовувати комп'ютерну форму перевірки. Дійсно, такого роду перевірка допустима (і широко використовується) за умов *оперативного* або *поточного* контролю, можлива – під час контролю *рубіжного*, а також застосовується для *попереднього контролю*, в значно важливіших видах навчального контролю, наприклад, *підсумкового*.

Очевидно, що ці обмеження значною мірою зменшують упевненість у тому, що результати контролю адекватно відображають дійсні знання студентів. Саме відмінності в психічній діяльності індивідуума під час створення ним відповіді на поставлене питання або в процесі вибору потрібної відповіді з безлічі запропонованих варіантів, не дозволяють зробити контролюючій особі висновки про характерні особливості розумової діяльності і ступінь сформованості знань з навчальної дисципліни у випробовуваних. Недаремно багато керівників провідних навчальних закладів країни заперечують проти тестового способу відбору абітурієнтів у ВНЗ.

Тому питання про значущість, переваги і недоліки іспиту, в якому передбачається широке застосування комп'ютерних програм перевірки знань є окремим дискусійним питанням, яке поки що не має однозначної науково обґрунтованої відповіді.

Висновки. Формування інформаційного суспільства породило значні зміни в розвитку освіти. З кожним роком в навчальний процес впроваджуються інновації для підвищення ефективності навчального процесу. Тому не звертати уваги на проникнення нових технологій в освіту нині вже неможливо.

Вивчення фізики із застосуванням інформаційно-телекомунікаційних технологій приведе до значного підвищення успішності студентів. Навчальний процес буде ефективним, якщо їх комплексно застосовувати в усіх видах занять: на лекціях, лабораторних заняттях і під час самостійної роботи.

Література:

- 1.Белухина Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики: Курс лекций. – Часть 1. – М., 1996. – 297 с.
- 2.Вакулюк В., Семенова Н. Мультимедийные технологии в учебном процессе// Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С.101-105.

3. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
4. Коберник О.М. Розробка творчих проєктів на уроках технічної праці// Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 1. – С. 41-45.
5. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: человек – текст – семиосфера – история. – М., 1996. – 447 с.
6. Пасічник Ю.А., Заболотний В.Ф. Проблеми створення електронного підручника // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – Вип. 10. – С. 86-90.
7. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти – К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. – С. 616.
8. Самыловский А.И. Тест как объективный измерительный инструмент в образовании// Вопросы тестирования в образовании. – 2001. – № 1. – С. 10-39

Forming of informative society generated the considerable changes in development of education. With every year the innovations for the increase of efficiency of educational process are inculcated in an educational process. Therefore not paying attention to penetration of new technologies in education today is already impossible. In this article basic directions of application of informatively-telecommunication technologies are exposed at preparation of future teacher of physics.

УДК 378.147.311

*О.В. Стецишина, М.П. Свіржевський
м. Вінниця, Україна*

ДІЛОВА ГРА ЯК МЕТОД СПІВТВОРЧОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗІ СТУДЕНТАМИ

Нині в Україні продовжується процес удосконалення нової системи вищої освіти, орієнтованої на світовий освітній простір. Відбувається заміна освітньої парадигми, пропонується новий зміст, інші підходи, інший педагогічний менталітет. За цих умов викладачеві необхідно орієнтуватися в широкому спектрі сучасних інноваційних технологій. Формування фахівця нового типу – ініціативного, мислячого, самокритичного – можливе лише за умови наближення навчання у вищому навчальному закладі до реальної професійної діяльності.

Активні методи навчання, серед яких провідна роль надається ігровій діяльності, дають змогу формувати знання, професійні вміння й навички шляхом залучення студентів до інтенсивної пізнавальної діяльності. Зрозуміло, що освіченість, інтелект, творчий потенціал особистості стають провідною продуктивною силою, визначальною передумовою і наріжним каменем прогресу цивілізації. Адже « ... гра – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається, формується і удосконалюється самоуправління поведінкою» [2, с.14].

Постановка проблеми. Проблема розвитку творчих здібностей молоді особливо актуальна в наш час. Важливо, щоб майбутній фахівець зміг адаптуватися до тих вимог, котрі перед ним ставить суспільство і час. У світі бізнесу зростає потреба в людях, які творчо підходять до своєї справи. Для того, щоб вижити та пропонувати конкурентоспроможну продукцію (або послуги), нині запроваджуються елементи творчості на всіх рівнях навчання та виробництва. Тому різні види діяльності, у тому числі ігрова діяльність, сприяють розвитку системи розумових дій, системи естетичних якостей, системи дійово-практичної сфери і самокерованих механізмів.

Аналіз попередніх досліджень. Феномен гри привертав до себе увагу мислителів, філософів, соціологів, психологів і педагогів упродовж усієї історії людства. Філософсько-культурологічні та педагогічні підходи до гри як засобу взаємодії людини зі світом розробляли видатні мислителі минулого Арістотель, Платон, Жан-Жак Руссо, Ф. Шиллер, Г. Спенсер, Дж. Локк, Я. Коменський, Г. Сковорода; філософське трактування зародження й значення гри розкрили у своїх працях Г. Гегель, І. Зязюн, М. Каган, П. Лавров, М. Семашко та інші.

Суспільно орієнтовані підходи до оцінки ігрової діяльності обґрунтували С. Шацький, Н. Крупська, Т. Цвелих; творчі ігри соціального характеру в різних педагогічних аспектах розглядали А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Терський, І. Іванов, Л. Коваль; етнічні

особливості гри та ігрової взаємодії відображені О. Духновичем, Г. Волковим, І. Нечуєм-Левицьким, Л. Федоровим; ігри, що розвивають інтелектуально-пізнавальні здібності школярів, досліджували В. Барахсанов, І. Зверєва, Р. Жуков, В. Рибальський, Л. Фрідман.

Із сучасних досліджень творчої ігрової діяльності як комплексного засобу, що може спонукати студентів до самоаналізу, самооцінки й саморозвитку, найближчі до розглядуваної проблеми науково-методичні розробки здійснили І. Іванов, Л. Коваль, О. Газман, В. Караківський, Л. Кулікова, С. Шмаков.

Творчість – це діяльність, котра породжує дещо якісно нове і характеризується неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю. Питанням творчих здібностей займалися Дж. Гілфорд, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Я. Пономарьов, В. Розумовський, В. Дружинін та інші. В праці «Психологія загальних здібностей» В. Дружинін дає таке визначення поняттю творчих здібностей: «Креативність (від лат. – творення) – загальна здібність до творчості, характеризує особистість в цілому, проявляється в різних сферах активності, розглядається як відносно незалежний чинник обдарованості» [1, с. 117].

До креативних здібностей належить інтуїція, фантазія, уявлення, допитливість. Дослідження психологів у останні роки показали, що креативні здібності можна розвивати, активізуючи, зокрема, самостійну роботу студентів.

Є чимало можливостей для розвитку творчих здібностей студентів у процесі вивчення загальноосвітніх дисциплін. Це можуть бути творчі завдання, експериментальні задачі, лабораторні роботи, конструювання і моделювання тощо. Дані питання досліджував у своїх працях В. Розумовський. Під терміном «творча задача» він розумів задачу, алгоритм розв'язування якої невідомий. Тому в студента під час виконання завдання виникає потреба провести теоретичний аналіз запропонованого завдання, а, отже, творчо підійти до вирішення поставленої проблеми. Іншими словами, щоб проявити за певних умов свої творчі здібності, студент повинен мати запас знань, вільно ним оперувати, бо тільки за цих умов можна розвивати креативні здібності.

Метою даної статті є розгляд важливості рольових ігор як засобу співтворчості викладача і студента; показ того, що, зокрема, ділова гра – це значущий метод розвитку творчих здібностей студентів вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Для викладача ВНЗ одним із важливих аспектів роботи є встановлення творчих стосунків зі студентами. І саме ділова гра передбачає моделювання функціональних структур (організацій, колективів, органів управління), дій їхніх працівників та спрямована на пошуки найкращих варіантів розв'язання певних завдань, ситуацій, проблем.

Ділова гра – це відтворення діяльності керівників (менеджерів), управлінських кадрів, ігрове моделювання системи управління. Під діловою грою розуміють процес розроблення і прийняття рішень за умов постійного багатокрокового уточнення необхідних чинників, аналізу інформації, що додатково надходить і розробляється поетапно під час гри.

На відміну від інших традиційних методів навчання, ділові ігри дають змогу повніше відтворювати діяльність менеджерів (керівників), виявляти проблеми і причини їх появи, розробляти варіанти вирішення проблем, оцінювати кожний із них, приймати рішення і визначати механізм його реалізації.

Нині ділова гра є ефективною формою організації як навчання, так і професійної підготовки та перепідготовки фахівців. Актуальність ділової гри полягає в тому, що вона дає змогу учасникам розкрити свої можливості, навчитися займати активну позицію, пробувати себе на професійну зрілість, удосконалюватися в діловій компетенції. В комплексі з іншими сучасними формами й методами навчання вона забезпечує природний перехід студента з навчальної діяльності на професійну – з відповідною трансформацією предмета, мотивів, цілей, засобів, способів і результатів діяльності.

У процесі підготовки студентів у вищому навчальному закладі ділові ігри є одним із засобів здійснення міжпредметних зв'язків, оскільки потребують використання систематизованих знань, набутих під час вивчення суспільних дисциплін, психології і логіки. Використання ділових ігор сприяє зменшенню труднощів адаптаційного періоду в професійній діяльності молодих фахівців, набуттю навичок та вмінь творчого підходу до

виконання своїх функцій. Тому величезного значення набуває навчання студентів основ прикладного аналізу як одного з видів аналітичної педагогічної діяльності.

Динаміка ділової гри – у поступовому розвитку від «традиційного» до «знаково-контекстуального» навчання, що відтворює предметні і соціальні ситуації, допомагаючи таким чином студентові пройти первинне тестування на засвоєння лекційного та практичного матеріалу. Як прогресивний метод навчання ділова гра органічно вписується в програму будь-якої дисципліни.

Ділова гра потребує від її учасників (викладача і студентів) глибоких знань не тільки з конкретної теми, а й урахування всієї сукупності умов і чинників, що відіграють ту чи іншу роль у навчально-виховному процесі, виховних впливів трудових колективів та громадськості. Кожна ситуація може мати багато варіантів розв'язання. Тому оптимізація процесу гри полягає у мінімальних затратах часу за умови максимальних результатів діяльності.

Успіх гри вирішальною мірою залежить від викладача – його наукової ерудиції, професіоналізму, досвіду, комунікабельності, організаторських здібностей. Головне завдання викладача – зацікавити студентів грою, надихнути їх на творчість. Що для цього потрібно?

На відміну від репродуктивних форм навчання під час гри неприпустимі стосунки «викладач-студент», що здебільшого будуються на авторитарності викладача. В грі викладач має створити в групі атмосферу довіри, впевненості вихованців у власних силах, можливості досягнення поставленої мети. Деякі правила:

1. Викладач не повинен переривати студента, який виконує роль у грі, зауваженнями на зразок «виправте помилку», «зачекайте, ви неправильно сказали» тощо, адже вони деморалізують учасників гри, знижують її темп, перетворюють на звичайне заняття й призводять до того, що студенти втрачають до неї інтерес. У процесі гри за діями та мовою студента спостерігають опоненти, рецензенти, арбітри або експерти з числа студентів, котрі аналізують усе побачене й почуте в своїх виступах під час творчої дискусії.

Роль викладача полягає в тому, щоб здійснювати контроль за правильністю дій гри, фіксувати для себе найвдаліше виконання ролей, типові помилки в діях і мові студентів, творчий підхід, і тільки потім, підбиваючи підсумки, звернути на них увагу, підказати або пояснити, як треба діяти в тій чи іншій ситуації. Отже, викладач – режисер, а студенти – актори.

2. Як уже зазначалося однією з особливостей гри є її колективний характер: студенти спілкуються на професійному рівні, обмінюються думками, ідеями, фактами тощо. Тому завдання викладача – заохочувати таке співробітництво, підвищувати рівень професійної підготовки студентів. Він має бути уважним, уміти спостерігати і бачити кожного студента, не допускати виникнення конфліктних ситуацій, формувати в майбутніх фахівців основи культури та етики.

3. Поки студенти ще не при звичаїлися до ігрової діяльності, викладач – і ведучий, і суддя, й учасник, однак згодом він має якомога більше ініціативи надавати студентам. Поступово роль ведучого можна пропонувати найактивнішим з них, а в не дуже складних іграх – усім по черзі. Проте є ігри, котрі передбачають уточнення, вироблення творчих рішень тощо, тому їх ведучим може бути лише викладач. Це сприятиме подальшому зміцненню його авторитету й підтриманню інтересу до гри студентів.

4. Будь-яка гра, запропонована викладачем, має бути глибоко продуманою і добре підготовленою. Він зобов'язаний заздалегідь провести консультацію з теми гри, дати короткі інструктивні настанови виконавцям ролей і порекомендувати необхідну літературу. Не можна спрощувати гру, відмовлятися від наочності, недбало ставитися до реквізиту тощо. Викладач має знати, які ігри студентам більше до вподоби, і створювати разом з ними нові.

5. Треба обов'язково враховувати рівень знань і професійної підготовки студентів, звертати увагу на грамотність і професіоналізм їхньої мови, що надзвичайно важливо для підготовки майбутніх фахівців.

Щоб представити широту і різноманіття методичних можливостей застосування ділових ігор у навчальному процесі, наведемо деякі приклади.

Гра «Конкуренція». Слухачі об'єднуються в групи по 3-5 осіб. Кожна група грає за підприємство. Всі підприємства, за які грають групи, випускають аналогічну продукцію, працюють на один ринок збуту. Умови та ціни постачання вихідної сировини й іншого теж однакові. На початковому етапі всі виробничі й економічні умови теж однакові: технологія, якість, ціни, обсяг продажу, виторг, витрати, чисельність персоналу, доходи, рівень рентабельності тощо. Володіючи однаковими фондами розвитку, групи приймають рішення стосовно стратегії завоювання ринку збуту і збільшення прибутку: розвиток реклами, поліпшення якості (модернізація) виробу, модернізація устаткування, зміна технології, підготовка кадрів тощо. Всі рішення обчислюють у витратах, заповнюють спеціальні форми і вводять в машину. Машина імітує поведінку ринку під впливом рішень, прийнятих різними групами.

Так програється кілька кроків. Кожен крок – квартал або рік. Упродовж гри ситуація кілька разів може змінитися, а слухачі мають можливість оцінити успішність своєї діяльності за результатами, що їх видасть машина у вигляді даних про обсяг реалізації, виторгу тощо. Гра сприяє формуванню економічного мислення й уміння керувати розвитком підприємства за нових, конкурентних умов господарювання.

Гра «Захист теми». Група об'єднується у дві команди. За допомогою викладача студенти однієї команди готують три-чотири проблемні питання, невеликі ситуації з вивченої теми для іншої команди. Гра складається з питань і відповідей. Питання ставлять студенти, обрані командою. У відповідях беруть участь всі члени іншої команди, заробляють бали для своєї команди. Якщо відповідь здається членам іншої команди непереконливою, вони можуть її заперечувати, але за заперечування правильної відповіді присуджують штрафне очко. Виграє команда, що набрала більшу кількість балів. Суддівство здійснює суддівська колегія, що складається з кількох студентів і викладача. Цей варіант творчого ігрового навчання можна використовувати для контролю знань.

Професор В. Рибальський зауважував: «Якщо студент пропустив ділову гру, то відпрацювати її одному неможливо. Це все одно, що змусити солдата, який захворів під час військових маневрів, після одужання провести їх самому» [4, с.45].

Ділова гра в процесі підготовки майбутніх фахівців дає викладачеві змогу створювати на занятті атмосферу інтелектуальної діяльності студентів, максимально наближену до реальної професійно діяльності вчителя; виховувати в майбутніх працівників відчуття професійної відповідальності; навчати студентів створювати оптимальний психологічний клімат й оволодівати етикою спілкування з колегами.

Оскільки в реальній дійсності основою будь-якого розвитку є суперечності, то в діловій грі лише конфлікт, суперництво, подолання невпевненості можуть надати діям учасників активного характеру, зробити гру по справжньому ефективною за умови співтворчості та співпраці викладача і студента.

В умовах гуманізації та демократизації освіти формування творчої особистості студента у вищих навчальних закладах виступає ефективним засобом поліпшення рівня підготовки майбутнього фахівця, резервом підвищення його конкурентоспроможності. Тому навчально-педагогічні ігри – один із найпродуктивніших напрямів педагогічного пошуку.

У процесі навчально-педагогічних ігор виявляються і формуються професійні якості майбутнього вчителя, виробляється культура педагогічного спілкування. В грі відпрацьовуються навички людського й педагогічного спілкування з учнями і колегами, взаємодії з учнівським колективом, уміння розуміти іншого, бачити себе очима колег, знаходити правильний спосіб поведінки в конфліктній ситуації.

Останнім часом у педагогічній літературі ділові ігри стали називати організаційно- , або оперативно-діловими, що лише підкреслює їхнє значення в оволодінні методами управління навчально-виховним процесом та набутті досвіду прийняття оптимальних педагогічних рішень.

Висновок. Високий розвиток суспільства, його культури, науки, вдосконалення процесів праці зумовлюють потребу в значних змінах у педагогіці – науці про навчання і виховання підростаючого покоління, зокрема, у використанні та визначенні ролі ділових ігор у підготовці майбутніх учителів, адже ділова гра дає викладачеві змогу створювати на

занятті атмосферу інтелектуальної діяльності студентів, максимально наближену до реальної професійної діяльності вчителя.

Досвід показує, що далеко не всі викладачі, навіть з високим рівнем професійно-педагогічної підготовки, здатні перебудувати своє мислення для створення гри. В цьому психологічний парадокс: створити навчально-педагогічну гру важко не через брак інформації, а через труднощі перебудови мислення. Водночас готовою грою може скористатися кожний.

Ділові ігри вигідно вирізняються від інших методів навчання тим, що вможливають залучення студентів до функціонування систем, дають їм можливість ніби „прожити” певний час у лабораторних умовах, допомагають зрозуміти організаційно-виробничу систему. При цьому слід наголосити, що ділові ігри не замінюють традиційних методів навчання, а раціонально їх доповнюють.

За допомогою ділових ігор у студентів збільшується інтерес до навчальних занять взагалі, зростає їхня пізнавальність, самооцінка, вони стають об'єктивнішими, і головне – поліпшуються взаємини студентів і викладачів, причому це стосується не тільки викладачів, котрі проводять ділові ігри, а й викладачів багатьох дисциплін, знання яких допомагають вдалій участі в іграх та проведенню останніх.

Ділова гра має стати лакмусовим папірцем педагогіки, котра дає змогу і студентові, і викладачеві підтвердити своє покликання, визначити належний рівень підготовки та вміння творчо підходити до вирішення будь-яких педагогічних проблем.

Література:

- 1.Дружинин В.Н. Психология общих способностей.- СПб.: ПитерКом. – 1999.- 368 с.
- 2.Пехота О.М., Кіктенко А.З. Освітні технології: навчально-метод. посіб. – К.:А.С.К.. – 2001. – 256 с.
- 3.Розумовский В.Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике.- М.: Просвещение. – 1975. – 272 с.
- 4.Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч.посіб. – К.: Вища шк. – 2004. – 207 с.

There are many ways you can work with classroom readers that are more inspiring and engaging than standard approaches, which can have negative effects on learning. We can help students experience the story from the inside out, not from the outside looking in. The types of communicative sentences which are to promote the effectiveness of role playing method in reading are also represented in the work.

УДК 378. 14

*Г.С.Тарасенко
м. Вінниця, Україна*

ПЕДАГОГІЧНА ЕВРИСТИКА В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Постановка проблеми. Надзвичайної ваги нині набувають способи формування розумової культури особистості. Поза успішним розв'язанням даної проблеми неможливий ніякий суспільний прогрес. Утім розумова культура визначається не стільки обсягом знань, скільки гнучкістю мисленнєвих процесів. Варто пам'ятати, що існують закономірності мислення, відмінні від логічних операцій, які дозволяють організувати розумову діяльність так, щоб вона виводила людину за межі знань, що здобуваються за допомогою формальної логіки. Ці якості процесу мислення називають евристичними.

Евристика (від грец. *heuristiko* – знаходжу, відшукую, відкриваю) –метод аналізу явищ і процесів, прийняття рішень за допомогою продуктивного (творчого) мислення, що ґрунтується на інтуїції, аналогіях, досвіді, винахідливості, тобто на особливій властивості людського мозку і здатності людини розв'язувати задачу, для якої формальний алгоритм розв'язку невідомий.

Педагогічна евристика є методологією навчання через власний пошук; вивчення принципів закономірностей побудови незнайомих для суб'єкта навчання дій у спеціально створених нових учбових ситуаціях для цілеспрямованого розвитку на їхній основі продуктивно-пізнавальних якостей мислення. Педагогічна евристика вивчає основи організації продуктивної навчальної і подальшої професійної діяльності фахівця. В її компетенції забезпечення розумової діяльності в нестандартних ситуаціях, тобто тоді, коли перед учителем поставлено проблему, розв'язку якої він раніше не мав у своєму професійному досвіді.

Основам і принципам педагогічної евристики приділяють, як правило, недостатньо уваги в процесі фахової підготовки вчителя. В той же самий час в інших наукових царинах евристичні методи досліджень розвиваються і застосовуються достатньо інтенсивно. Використання евристичних систем і методів у науково-технічній і винахідницькій творчості нині стало вже узвичаєним. Застосування евристичних методик в педагогіці поки що має епізодичний характер. Як наслідок, застосований евристичний метод, вирваний із системи, являє собою одиначне застосування вдального прийому. Тому такий підхід лише імітує евристичну діяльність на навчальному матеріалі.

Аналіз попередніх досліджень. Евристичні методи навчання активно досліджуються як педагогікою (Г. Альтшуллер, В. Андреев, З. Архангельський, М. Махмутов, В. Соколов, Л. Фрідман, А. Хуторський), так і психологією (А. Антонов, О. Бакаленко, Н. Вишнякова, А. Івін, О. Матюшкін, В. Моляко, О. Тихоміров та ін.). Утім проблема прицільного використання педагогічної евристики у підготовці вчителя досліджена поки недостатньо.

У ВНЗ педагогічної освіти допоки не має окремої навчальної дисципліни, спрямованої на опанування майбутнім учителем евристичного мислення. Передбачається, що цього можна досягти природним шляхом у процесі засвоєння основ наук (як обов'язковий побічний продукт будь-якого навчання). Проте така думка є полемічною. Практика засвідчує очевидну неспроможність такого підходу до розв'язання поставленої проблеми. Отримана студентами сума знань (навіть достатньо міцних і осмислених) не гарантує розвитку в них навичок евристичної інтелектуальної діяльності як певних розумових операцій у контексті цілісної системи. Без цілеспрямованого тренажу такі навички в процесі навчання безперечно формуються, але цей процес відбувається стихійно, непотужно, на основі випадкової закономірності. Крім того, якості мислення, закладені генетично і надбані в процесі психічного розвитку, але незатребувані і не розвинені, згодом поступово відмирають. Добитися зворотного результату можливо тільки на основі цілеспрямованого використання в практиці підготовки фахівця основ евристики, трансформованих в дидактичну систему, тобто на основі педагогічної евристики.

Евристичне мислення конче потрібне вчителю початкових класів, оскільки воно є основою педагогічної творчості. В контексті соціальних сподівань саме початкова школа повинна сформувати у дітей перші навички нестандартного розв'язання навчальних завдань. Ми виходимо з того, що творча діяльність – це не «десертна добавка» до навчальної, трудової, ігрової діяльності людини (у тому числі дитини). Це генетично закладений могутній засіб саморозвитку – такий же природний, як дихання, харчування, інстинкт продовження роду. Творчість, з одного боку, є втіленням природовідповідної сутності людини (адже природа – найкращий творець). З іншого боку, творчість є продуктом соціалізації, тобто «окультурення» людини. Йдеться про те, що творчість є родовою ознакою інтелектуально розвиненої і культурно-вихованої особистості. Повна нездатність до творчих розв'язків поставлених завдань свідчить про доволі примітивну організацію як інтелекту, так і культурно-духовних орієнтацій.

Чи можна навчити творчості? Це питання нині перестало бути риторичним. Можна розвинути в людині дар конструювання власного смислу, цілей і завдань освіти, а потім і конструювання власного образу світу і своєї ролі в ньому.

Чи готова до цього сучасна освіта? Наприклад, сучасну школу філософи називають пасткою, яку людство виставило на шляху свого розвитку. За усередненими даними, лише 3% випускників шкіл здатні до конструювання творчого продукту високого гатунку (А. Хуторський). Причём у початковій школі цей відсоток набагато більший, але він

катастрофічно падає з кожним роком навчання дитини в школі. Сучасний школяр вихований, перш за все, як споживач готових знань і всезнайка-енциклопедист. Мотивація навчання доволі часто ґрунтується на формалізованих цінностях освіти (отримання високих балівних оцінок; успішне складання екзаменів, тестів; вступ до ВНЗ тощо). В той самий час у ситуації вибору пересічний випускник не готовий діяти осмислено, креативно (не за зразком), тобто продуктивно-творчо як в особистісній, так і в професійній площині.

Тому нині в усьому світі набирає силу теорія і технологія дидактичної евристики, своєрідного (креативного) навчання дітей та учнівської молоді, яке ґрунтується на сократівських принципах та методах підведення учнів до істини (на відміну від «передачі знань»). Знаменно, що свій метод Сократ порівнював з мистецтвом бабки-повитухи і називав маєвтикою (від грецької – акушерство). Він вважав, що поступове «запліднення» душі знаннями, стан «вагітності думками», даними для розмірковувань і суперечок завершується «родами душі», тобто власної позиції (в якій знання є особистісно привласненим). Тому Сократ не абсолютизував роль знань – його більше цікавив шлях до них. У своїх бесідах з учнями філософ спирався на принцип відносності знань (вважаючи істинною кожен думку), на принцип «знаючого незнання» (я знаю, що нічого не знаю). За його формулою, не лише знання – сила, але й незнання – також сила. А завдання учителя – грамотно перевести незнання в знання шляхом збільшення незнання. Цей парадокс активізує механізм саморуху особистості від незнання до знання [7].

Сучасна евристика послуговується власною класифікацією методів навчання. Поряд з когнітивними та організаційно-діяльнісними методами (А. Хуторський) виділяють методи креативні, які достатньо успішно можна використати в процесі вивчення педагогічних дисциплін, як-от:

- **Метод придумування** (шляхом заміни якостей одного об'єкта якістьми іншого, наприклад: учитель початкових класів перетворився на адвоката дитинства; учитель-правозахисник створює Декларацію прав дитини).

- **Метод «Якби...»** (що б стали робити з першокласниками, якби вони всі прийшли в школу зі своїми ляльками і машинками? Яких помилок Ви не зробили б, якби повернулись у своє шкільне дитинство?)

- **Метод метафоризації педагогічного явища** (створення різномасштабних образів-логотипів, наприклад, дитинства, педагогічної мудрості, гуманізації, диференціації, педагогічної взаємодії, дитиноцентризму тощо).

- **Метод гіперболізації** (цілеспрямоване збільшення чи зменшення об'єкта чи явища, наприклад: придумування найсолодшої похвали для дитини; найдієвішого докору, найкоротшого шляху до сумління дитини – і все це на межі виходу з реальності у фантазію).

- **Метод аглютинації** (з'єднання несумісного, наприклад: спокійна педагогічна робота, вершина авторитарної прірви, сила гуманістичної слабкості, невдячна батьківська подяка, солодкі дитячі сльози та ін.).

- **Метод синектики** (використання різного роду аналогій – словесних, образних, особистісних). Синектика є методом колективної творчості. Він має багато спільного з мозковим штурмом (brainstorming). Втім мозковий штурм має епізодичну природу і є так званим «разовим інструментом» для групової пошукової діяльності. Синектика ж передбачає створення постійно діючої творчої групи. В нашому контексті це можуть бути, скажімо, такі групи: «Ми – архітектори дитячих душ», «Ми – будівельники майбутнього України», «Ми – садівники молодих паростків», «Ми – композитори пісень серцець вихованців», «Ми – першопрохідці космосу дитячих душ» тощо.

- **Метод табування (накладання тотальних педагогічних заборон).** Передбачається створення своєрідних «педагогічно-категоричних імперативів» (Як не можна карати дітей; За що я не стану хвалити дитину; Як не можна організовувати змагання; Як не варто ставити приклади).

- **Метод інверсії** (спосіб обернення проблеми через альтернативне рішення). Наприклад: учень кожного дня запізнюється на урок (створіть альтернативу «карним санкціям»). Учениця постійно грається під партою з лялькою (дайте варіант альтернативного

переключення уваги). Батьки жодного разу за рік не відвідали школу (придумайте альтернативу протистоянню).

– **Метод «мозкового штурму»** – збирання найбільшої кількості ідей за рахунок звільнення від стереотипів, генерації ідей та контр-ідей (наприклад, обговорення проблеми «Батьківські збори – шлях від монологу до діалогу»).

В ході вивчення педагогічних дисциплін ми використовуємо дані методи з метою підготовки студентів до рубіжного контролю на творчому рівні. Такий підхід забезпечує активізацію творчого мислення студентів і дають основу для висунення ними цікавих педагогічних ідей. Не відкидаючи позитив тестування знань (швидкість проведення і зручність обробки), вважаємо за доцільне пропонувати студентам синтезувати отримані педагогічні знання у творчі проекти. По суті, це проектування професійної самореалізації не на відтворювальному, а на компетентнісному рівні.

На факультеті підготовки вчителів початкових класів Вінницького педуніверситету накопичено досвід організації творчо-проективної діяльності студентів випускного курсу (освітньо-кваліфікаційний рівень – спеціаліст). Замість державного екзамену з педагогіки випускникам пропонується підготовка і захист індивідуальних педагогічних проектів. Наведемо приклад орієнтовних напрямів проектування:

- Робота вчителя початкових класів з обдарованими дітьми: пошуки і перспективи;
- Ідеальний учитель початкових класів: орієнтовна модель;
- Формування у дітей любові до рідної мови: невикористані можливості;
- Організація творчої діяльності молодших школярів: можливі резерви;
- Сільська малочисельна школа: варіант оптимізації освітньої роботи;
- Формування у молодших школярів культури здоров'я;
- Сучасні засоби масової інформації і початкова школа: шляхи оптимізації позитивного і нейтралізації негативного впливу;
- Використання ейдетики у процесі навчання молодших школярів;
- Казкотерапія в педагогічній діяльності вчителя початкових класів: способи педагогічного використання;
- Інтеграція мистецтв у навчальному процесі початкової школи: шляхи реалізації;
- Гурткова робота з молодшими школярами: варіанти поживлення та ін.

Мета виконання таких педагогічних проектів – теоретико-методичне втілення власних педагогічних ідей, які мають конструктивно-прогностичне значення для розвитку освітніх процесів в Україні.

Вступ до проекту розкриває основні суперечності між теоретичним осмисленням і практичним розв'язанням обраної проблеми в освітянській практиці; містить мету, завдання і методи дослідження; окреслює експериментальну базу.

Змістова частина паритетно поєднує два аспекти:

теоретичний – дефінітивний аналіз ключових понять дослідження; аналіз історико-педагогічних джерел та сучасної наукової літератури; презентація результатів емпіричного дослідження з обраної проблеми;

методичний – аналіз методичного забезпечення освітніх процесів (планів, програм, підручників, посібників тощо); узагальнення інноваційного досвіду з обраної проблеми; презентація власної (авторської) методичної пропозиції (системи навчально-виховної роботи, методичних алгоритмів, комплексу методів, прийомів і форм взаємодії педагога з учнями в контексті розв'язання завдань дослідження).

Висновки, як правило, формують загальнопедагогічні та організаційно-методичні шляхи успішного розв'язання обраної проблеми в практиці роботи школи I ступеня. Додатки – презентують результати експериментальної роботи, а також ілюструють методичну пропозицію авторськими розробками уроків та виховних форм роботи, фото- та відеодокументами.

Захист педагогічного проекту відбувається публічно і включає: презентацію авторської науково-методичної ідеї та відповіді на запитання в ході наукової дискусії.

Критерії оцінки педагогічних проектів:

- Доречність і ґрунтовність використання класичної педагогічної спадщини;
- Знання найновіших наукових досліджень з обраної проблеми;
- Самостійність та критичність осмислення сучасних освітянських тенденцій;
- Прогностичність та проєктивність педагогічного мислення;
- Креативність методичної пропозиції;
- Якість оформлення і презентації проєкту.

Як висновок, слід зазначити, що евристичний підхід до вивчення педагогічних дисциплін детермінує значне зацікавлення студентів процесом педагогічної творчості, збагачує мотивацію оволодіння педагогічними знаннями і часто вказує шлях до їх практичного застосування. Звільняючись від стереотипних способів викладання педагогічних дисциплін, слід сміливіше використовувати розвивальний потенціал педагогічної евристики. Доречно пам'ятати думку про те, що педагогу не варто, задовольняючи власну пихатість, перевантажувати мозок учнів знаннями. Найперше потрібно розбудити їхню цікавість, відкрити вихованцю очі, заронити в душу іскру допитливості, а вогонь розгориться там, де для нього є поживне середовище (А. Франс).

Література:

- 1.Альтшуллер Г.С. Алгоритм изобретения. – М., 1973.
- 2.Андреев В.И.Эвристика для творческого саморазвития. – Казань, 1994.
- 3.Антонов А.В. Психология изобретательского творчества. – К., 1978
- 4.Бакаленко О.А. Евристична функція емоційного переживання (філософсько-методологічний аналіз): Автореф. дис... канд. філос. наук. – Х., 2006.
- 5.Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения. – Минск, 1995.
- 6.Соколов В.Н. Педагогическая эвристика. – М., 1995.
- 7.Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М., 2003.

In the article the potential of creative methods use in future junior school teachers training in the context of pedagogical heuristics is revealed.

УДК 378.147:004+378.4(477.83)

*Т.В. Ткаченко
м. Львів, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МНС УКРАЇНИ

Постановка проблеми. ХХІ сторіччя – час високих комп'ютерних технологій. Випускник сучасного навчального закладу має самостійно, активно діяти, приймати рішення, адаптуватися до умов життя. Зрозуміло, що використання лише традиційних методів навчання розв'язати цю проблему не зможе. Необхідно створити такі умови, котрі забезпечать:

- залучення кожного, хто навчається, до активного пізнавального процесу;
- спільної співпраці щодо розв'язання різноманітних проблем;
- широке спілкування;
- вільний доступ до необхідної інформації в інформаційних центрах всього світу.

Розв'язання цих проблем полягає у використанні інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та відповідно готовності викладача до діяльності в нових умовах – сучасного інформаційного середовища. Тому виникає необхідність організації навчального процесу на основі використання сучасних ІКТ, в яких джерелом інформації виступає, насамперед, мережа Internet. Лише використання ІКТ разом з новими педагогічними технологіями дозволить реалізувати закладені в них потенційні можливості, забезпечать сучасну якість освіти: освіта – для всіх, нова якість освіти – кожному.

Аналіз попередніх досліджень. Важливість вказаної проблеми зумовила істотну увагу до неї дослідників і педагогів-практиків. Зокрема, можна послатися на роботи В.Ю. Бикова, С.У. Гончаренка, Ю.О. Дорошенка, Р.С. Гуревича, Г. Кедровича, В.І. Лозової, О.Е. Коваленко, І.Г. Захарової, Н.Т. Тверезовської, Є.С. Полат та інших. У них розглядаються проблеми організації та здійснення навчального процесу з використанням інноваційних технологій, зокрема ІКТ навчання [1;2;4;6].

Аналіз процесу впровадження та використання інформаційно-телекомунікаційних в навчальному процесі дозволяє виділити такі три етапи:

- електронізація;
- комп'ютеризація;
- інформатизація.

Перший етап – електронізація характеризувався широким впровадженням електронних засобів, обчислювальної техніки в навчальний процес (60-70 роки ХХ ст.).

Другий етап – комп'ютеризація освіти – пов'язаний з використанням потужних комп'ютерів, програмного забезпечення. Для цього етапу притаманна діалогова взаємодія людини з комп'ютером. Діалогове спілкування людини з комп'ютером відкрило нові широкі можливості в освітній галузі.

Третій, сучасний етап інформатизації освіти характеризується широким використанням сучасних комп'ютерів, швидкодіючих накопичувачів значної ємкості, нових ІКТ.

Аналіз педагогічного досвіду та наукової літератури свідчить, що використання інформаційних технологій дозволить більш ефективно будувати навчальний процес:

- архівно зберігати більш значний обсяг інформації;
- забезпечувати відносно легкий доступ до джерел інформації;
- передавання інформації, в тому числі на значні відстані;
- багаторазове повторення фрагментів навчального матеріалу, якщо засвоєння його має певні труднощі;
- можливість управління зображеннями на моніторі, модулювання процесів;
- автоматизація процесів обчислювальної діяльності викладачів і усіх, хто навчається;
- різноманітність форм представлення інформації, використання засобів мультимедіа створює психологічні умови сприйняття та запам'ятовування навчального матеріалу [4].

Мета статті. Висвітлити етапи реалізації проблеми інформатизації освіти на прикладі навчального закладу (Львівського державного університету безпеки життєдіяльності Міністерства надзвичайних ситуацій України) та розв'язання проблеми якісної освіти кожному.

Найважливішими завданнями інформатизації освіти є:

- 1) підвищення якості підготовки фахівців на основі використання в навчальному процесі інформаційних технологій;
- 2) впровадження активних методів навчання, підвищення творчої та інтелектуальної складової;
- 3) інтеграція різноманітних видів навчальної діяльності;
- 4) адаптація ІТН до індивідуальних особливостей учнів;
- 5) розробка нових ІТН, котрі сприяють активізації пізнавальної діяльності всіх, хто навчається, підвищують мотивацію на основі засобів та методів інформатики до їх використання у професійній діяльності;
- 6) забезпечення неперервності та наступності в навчанні;
- 7) розробка ІТ дистанційного навчання;
- 8) удосконалення програмно-методичного забезпечення навчального процесу;
- 9) упровадження ІТН у процес спеціальної професійної діяльності фахівців різних профілів.

На сучасному етапі розвитку освітнього процесу можна виділити такі тенденції:

- 1) формування системи неперервної освіти протягом усього життя;
- 2) створення єдиного інформаційного простору;

3) активне впровадження нових засобів і методів навчання, котрі орієнтовані на використання ІКТ;

4) синтез засобів і методів традиційного навчання з ІКТ;

5) створення системи випереджувального навчання.

У зв'язку з цим, на сучасному етапі розвитку освіти перед педагогами постало завдання – забезпечення нової якості освіти на основі використання інформаційних технологій.

Перехід від викладання інформатики до інформатизації освіти можливий на основі єдиного освітнього інформаційного середовища, що формується всіма учасниками освітнього процесу [3, с.20].

Насамперед необхідно розв'язати проблему інформатизації окремого навчального закладу.

Розглянемо, що становить процес інформатизації навчального закладу, з яких етапів він складається та передбачає наявність якої необхідної матеріально-технічної бази.

1 етап. Організація вивчення інформатики та інформаційних технологій, що розв'яже питання комп'ютерної грамотності курсантів і студентів навчального закладу.

Головним завданням першого етапу була організація викладання неперервного курсу інформатики, інформаційних технологій та спеціальної інформатики протягом усього процесу навчання. Колективна співпраця викладачів нашого навчального закладу дала можливість адаптувати чинні програми до потреб навчального закладу та вимог ринку праці, здійснювати щорічне їх коригування за умов дотримання Державного стандарту.

2 етап. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення різних дисциплін.

Головним завданням на цьому етапі є кооперація викладачів комп'ютерної підготовки з викладачами професійних предметів. Важливою складовою є накопичення досвіду використання ІКТ на рівні навчального закладу, а тому одним із головних завдань є підготовка викладацьких кадрів.

Викладач має навчитися користуватися комп'ютерною технікою, володіти інформаційними технологіями та використовувати їх для вдосконалення методики уроку. Яким чином розв'язується ця проблема в навчальному закладі? Педагогічний колектив одержав можливість за власним бажанням пройти підвищення кваліфікації за дистанційною формою. Це дало можливість здійснити добір змісту, форм, методів, засобів навчання та створити умови, коли кожний викладач зможе неперервно підвищувати свою професійну компетентність та фахову майстерність [2, с. 184].

Для підвищення кваліфікації на базі навчального закладу необхідні відповідно підготовлені кадри, які б могли вести навчання, можливість залучення науковців до такої роботи та навчально-матеріальна база, на якій можна було здійснювати навчання педагогічних працівників з одночасним практичним застосуванням набутих знань на практиці, тобто проведення відповідних занять, застосування розроблених навчально-методичних комплексів та інше.

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності МНС України має відповідний кадровий потенціал, тісно співпрацює з науковцями, має розвинену корпоративну мережу Intranet, відповідні програмні продукти, що забезпечують роботу мережі, власну електронну бібліотеку, мультимедійні підручники та посібники.

Це створює необхідні умови для підвищення кваліфікації за дистанційною формою, організації широкого доступу до необмеженої кооперації окремих підструктур та освітніх закладів.

Використання дистанційного навчання для підвищення кваліфікації немає обмеженості в наповнюваності груп навчання, створює можливість поглибленого вивчення навчального матеріалу. Використання внутрішньої мережі Intranet дає можливість кожному викладачу користуватися електронною бібліотекою університету, знайомитися з кращим педагогічним досвідом працівників закладу. Це дає можливість самостійно навчатися, обговорювати проблеми, систематично контролювати себе, рівень своєї підготовки, вдосконалювати свою фахову майстерність.

Важливою складовою інформатизації навчального процесу на II етапі є накопичення

досвіду використання ІКТ на рівні навчального закладу. Задача полягає в тому, щоб ІКТ органічно вплітались в діяльність кожного викладача, стали невід'ємною частиною кожного заняття. Цей процес був довготривалий, здійснювався пошук форм, методів, прийомів використання ІКТ, розробка необхідних програмних продуктів, що сприяли підвищенню ефективності навчального процесу, високого ступеня диференціації.

Система професійної підготовки фахівця служби цивільного захисту Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи включає процес засвоєння знань і вмінь, якими йому необхідно оволодіти та застосовувати у подальшій практичній діяльності. Тому зростаючі вимоги до підготовки фахівців (особливо за напрямом безпеки життєдіяльності) вимагають постійного оновлення навчально-виховного процесу, їхньої професійної компетентності, впровадження інформаційно-телекомунікаційних технологій, інноваційних методик.

Використання ІКТ на рівні навчального закладу справа нова, а тому накопичення програмно-методичних матеріалів для забезпечення навчального процесу, їх вдосконалення, розробка нових методик і програм – є актуальним.

Багаторічний досвід роботи з розробки програмно-методичних матеріалів для здійснення навчання з використанням ІКТ надав можливість створити мультимедійні навчальні підручники (МНП) для багатьох спеціальних дисциплін.

Бурхливий розвиток інструментальних середовищ для Internet зачепив практично всі сфери програмування. Однією з цих розробок стало створення засобів, що дозволили навіть непрофесіоналам створювати електронні посібники, котрі мають стандартний і звичайний для користувача Windows інтерфейс. З іншого боку, – вони дозволили створювати ефективне середовище навчання. Мова йде про систему Microsoft HTML.

Оболонку МНП розроблено з використанням технології гіперпосилань, інтегрованим медіа- та FLASH-плеєром і 3d-модельованням у середовищі 3d Studio MAX, що не тільки полегшує користування підручником а й дає змогу працювати на комп'ютерах без встановлення спеціального програмного забезпечення [5].

Простий та зрозумілий для користувача інтерфейс, естетичне оформлення, незначна кількість кнопок дає змогу та не викликає труднощів у роботі навіть у людей, які не володіють комп'ютером (рис.1).

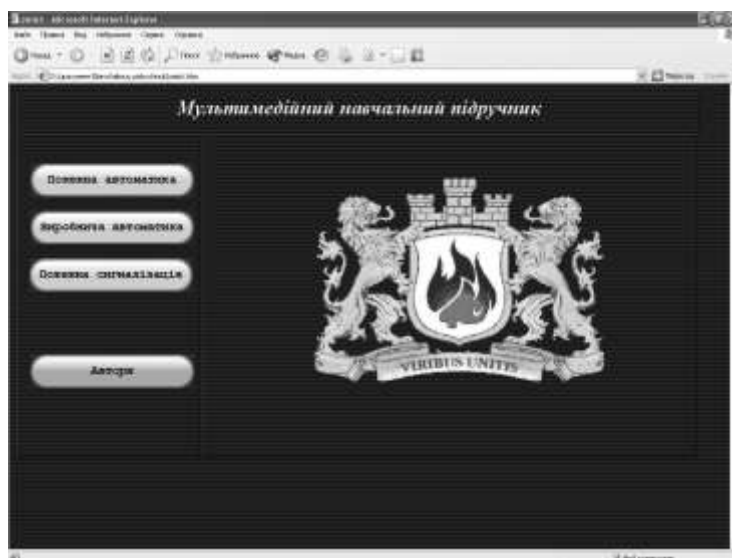


Рис. 1. Головне меню навчальної програми

Мультимедійний навчальний підручник складається з наступних підрозділів [1, с. 118-125]:

- анотація до курсу;
- керівництво щодо вивчення дисциплін;
- теоретичний матеріал (у вигляді гіпертексту, мультимедіа, гіпермедіа);
- задачі, завдання до матеріалу модуля, приклади розв'язування задач;
- вправи для самостійної роботи, теми для самостійних робіт;

- контроль знань і вмінь;
- довідник;
- електронна бібліотека курсу;
- тезаурус;
- нормативно-правова база
- загальний список літератури (рис. 2, 3).

3 етап. Інтеграція ІКТ в навчальний процес.

На цьому етапі відбувається широка міжпредметна інтеграція та індивідуалізація навчання.

4 етап. Етап трансформації навчального закладу.

Головне завдання цього етапу – введення в практику систематичних процедур, що забезпечують індивідуалізоване розв'язання всього комплексу завдань навчального процесу університету.

Аналіз використання ІКТ у навчальному процесі дає підстави заключити, що це дозволить:

- активізувати пізнавальну діяльність учнів;
- забезпечити позитивну мотивацію навчання за допомогою інтерактивного діалогового гіпертексту;
- проводити заняття на високому естетичному і емоційному рівнях;
- забезпечити значний рівень диференціації навчання;
- підвищити обсяг виконання робіт;
- удосконалити контроль знань;
- дозволити раціонально організувати навчальний процес;
- сприятиме формуванню навичок пошукової діяльності;
- забезпечити доступ до різноманітних пошукових систем, електронних бібліотек, інших інформаційних ресурсів.

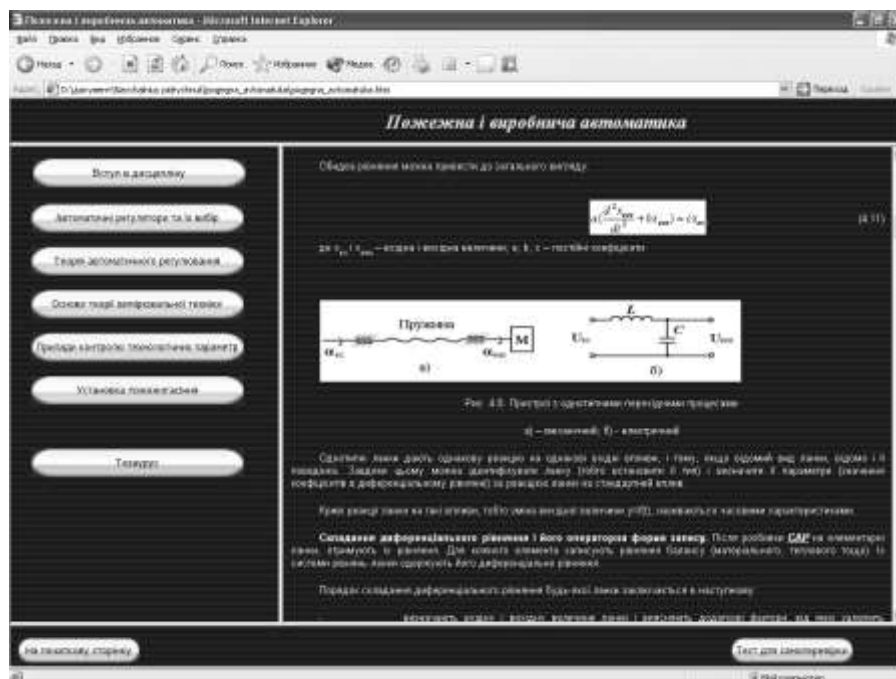


Рис.2. Лекційний матеріал МНП

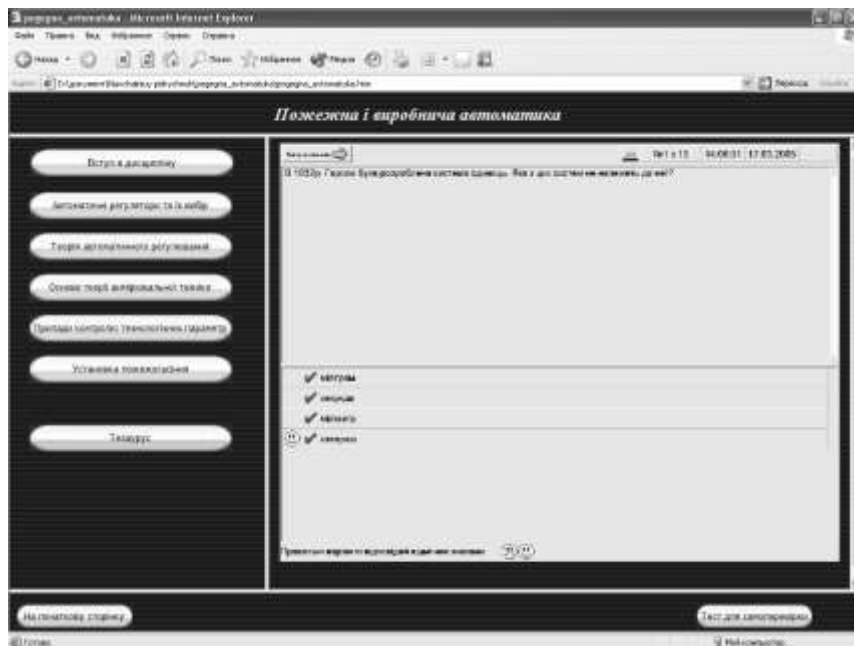


Рис.3. Тести для самоперевірки знань

Засоби, матеріальні та людські ресурси, що вкладаються в організацію навчання на основі ІКТ, можуть бути витрачені марно, якщо до такої форми навчання не будуть відповідно підготовлені курсанти та педагогічні працівники. Всі наявні електронні ресурси мають бути використані у навчальному процесі.

Незмінною умовою успіху завжди залишається власне переконання педагога в тому, що електронні матеріали є корисними, важливими та невід'ємними елементами вивчення дисципліни [3, с.170].

Використання інформаційних технологій у ВНЗ МНС України має здійснюватися різнопланово, а саме, як:

- предмет вивчення;
- засіб навчання;
- засіб управління навчальним процесом;
- інструмент управління науково-дослідною та науково-методичною роботою.

З використанням інформаційних технологій в навчальному процесі здійснюється розширення комунікативних умінь, оволодіння телекомунікаційними навичками.

Інформаційні технології ініціюють розвиток нових підходів до технологій навчання, відкривають додаткові можливості створення комп'ютерних систем навчання та контролю знань.

Упровадження ІКТ у навчальний процес сприяє розвитку мислення, пам'яті, уваги, спостережливості; формуванню професійно орієнтованих знань, умінь і навичок; розвитку комунікативних здібностей; формуванню умінь і навичок приймати оптимальні рішення або пропонувати варіанти їх розв'язку у надзвичайних ситуаціях; розвитку вмінь здійснювати експериментально-дослідницьку діяльність; створенню умов для самооцінки, систематизації та узагальнення майбутнім фахівцем безпеки життєдіяльності одержаної інформації з метою професійного самовизначення, поліпшення якості підготовки.

Висновок. Професійне навчання у ВНЗ МНС України має поєднувати традиційні та інноваційні технології навчання, оскільки, самі ІКТ не придатні для комплексного вирішення дидактичних питань побудови навчального процесу. Все це передбачає доцільність розробки, обґрунтування і експериментальної перевірки методики формування професійних знань та вмінь майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності засобами ІКТ.

Література:

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів

післядипломної педагогічної освіти. – Вінниця: ТОВ «Планер». – 2005. – 366 с.

2. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Бадюк Ю.В., Шевченко Л.С. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі (з досвіду роботи експериментального майданчика у ВПУ №4 м. Вінниці). – Вінниця: ТОВ «Діло». – 2006. – 300 с.

3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия». – 2003. – 192 с.

4. Кедрович Гжегош. Теория и практика использования компьютерных технологий в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях Польши / Пер. с польск. Г.А. Цисовской. – К.: Вища школа, 2001. – 335с.

5. Малець О.І., Кудринський Ю.Л., Рак Т.Є., Доценко О.Г., Кацуляк Р.Ю. Використання мультимедійних технологій під час вивчення спеціальних дисциплін// Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи/ Збірник наукових праць. – Львів: ЛДУ БЖД, 2006. – С. 278-283.

6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалифицированных кадров/ Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, А.Е.Петров; Под. ред. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.

In the clause is considered usage of information communicative technologies in the educational institution, the problems of informatization of science and ways of its solution by the example of Lviv State safety vital activity university of Emergency Measures Ministry of Ukraine.

УДК 371.134-057.4:930.85 (1-11)

*В.С. Федина
м. Львів, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТОВОГО ЧИННИКУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-СХОДОЗНАВЦІВ

Постановка проблеми. Тенденція до глобалізації суспільного розвитку, котра зародилася останніми десятиріччями ХХ століття, внесла корективи і значно вплинула на всі сфери життєдіяльності людини і суспільства. Процес глобалізації передбачає широкомасштабні взаємини та різноманітні зв'язки між людьми й націями. Останнє десятиріччя характеризується появою низки нових профілів професійної освіти. Одним із таких нових для України профілів є сходознавство, розвиток якого в нашій країні є історично зумовленим та надзвичайно актуальним. Оскільки змінюється соціокультурний контекст вивчення іноземних мов, що пов'язаний з тенденціями розвитку світового співтовариства, питання формування професійної компетентності у майбутніх фахівців-сходознавців постає особливо гостро. Поступове перетворення України в більш відкрите суспільство послужило стимулом широкого розвитку міжнародного співробітництва. До актуальних проблем підготовки фахівців у системі вищої освіти України слід віднести й необхідність підвищення соціального статусу та впевненості у їх корисності для суспільства, виховання конкурентоспроможності майбутніх фахівців, виховання в студентів стійкого бажання набувати нові знання у професійній діяльності.

Метою нашої статті є аналіз особливостей змістового чиннику в процесі формування професійної компетентності в майбутніх фахівців-сходознавців.

Аналіз попередніх досліджень. Науковці досліджували проблему підготовки фахівців у різних аспектах. Теоретико-методичні засади підготовки фахівців досліджено у роботах В. Безрукової, А. Біляєвої, Р. Гуревича, А. Дьоміна, Н. Ничкало. Психологічні аспекти професійної освіти розглядали у своїх дослідженнях Г. Балл, Л. Виготський, П. Гальперін, Н. Тализіна, І. Якиманська. Методи формування у майбутніх фахівців професійних умінь, навичок досліджували: Б. Бромберек, Т. Вилох, В. Оконь, П. Драганов, О. Березовський, І. Фалуш. Деякі питання формування професійної компетентності щодо фахівців-сходознавців висвітлено у працях Е. Косміної, Н. Шаматової. Розробленню застосування методів викладання сходознавчих дисциплін у навчанні присвячено праці А. Буянової, Т. Халмирзаєвої, В. Мухамеджанової, З. Умарової, С. Бахши [1, с.57].

Сучасний ринок вимагає підготовки якісно нового типу фахівців, професійні знання яких виходять за рамки кваліфікації кабінетного дослідника. Сходознавці-політологи, сходознавці-економісти, фахівці-сходознавці з міжнародного права є найбільш адекватними фахівцями для вирішення багатьох завдань. Важливим є поєднання країнознавчої та мовної підготовки. Головною специфікою вивчення східних мов є те, що поволі вони дедалі активніше входять у повсякденне життя: змінюється манера спілкування, стиль життя. Будь-яка східна мова – цілий світ, і його вивчення – це безупинний життєвий іспит. Абсолютно все відрізняється від звичного нам, починаючи від фонетичної системи і завершуючи способом мислення. Для того, щоб організувати процес підготовки висококваліфікованого фахівця-сходознавця на належному рівні, необхідно враховувати всі змістові особливості цього процесу.

У широкому розумінні зміст освіти – це обумовлені цілями і потребами суспільства вимоги до системи знань, умінь та навичок, світогляду та громадських і професійних якостей майбутнього фахівця, що формуються у процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку науки, техніки, технологій та культури. Зміст освіти становить певну систему інтегрованого знання, у процесі оволодіння яким створюються умови для формування та розвитку в особистості ціннісних орієнтацій та умінь необхідних як для професійної діяльності, так і для життєдіяльності в сучасному суспільстві. Що стосується змістового чинника в навчальному процесі, то він передбачає інформаційне наповнення навчального процесу, від якого залежить здійснення адаптаційного етапу спочатку до навчальної, а згодом професійної діяльності; формування ціннісного ставлення студентів до майбутньої діяльності; позитивної мотивації; сприяння особистісному й професійному становленню. В цілому, змістовий чинник спрямований на пошук та підбір такої навчальної інформації, яка б сприяла формуванню в майбутніх фахівців-сходознавців професійних, соціокультурних та психологічних знань.

Для того, щоб студента могли краще зрозуміти народи Сходу, мову, культуру, традиції, історію яких вони вивчають, їм слід оволодіти психологічними знаннями цих народів, які, безперечно, досить таки відрізняються від європейського сприйняття світу. Для цього, викладачам слід послуговуватися різними джерела інформації.

Найкраще психологію народу зможе нам розкрити народна мудрість, яка представлена у фольклорі. Арабські та перські приказки послужать тим ілюстративним матеріалом, який ознайомить нас з почуттям патріотизму та глибокої релігійності та іншими високоморальними цінностями, які мають місце у східних цивілізаціях. Власне такі факти допоможуть нам, європейцям, змінити певні стереотипи, що склалися у Західному світі по відношенню до Сходу:

«Ласкаве слово покоряє», «Вибачити вчасно – ознака благородності», «Ненависть приховуй, а любов показуй», «Меч допомагає стати еміром, а хліб – шейхом», «Навіть собаку називай «брате», якщо ти маєш до нього справу», «Зробив добро – викинь пам'ять про нього в річку», «Відплата чиниться не на тім світі», «Якщо в тебе є талант, нехай він розцвітає в тебе на батьківщині», «Молився доти, поки не досягнув свого».

Ці та багато інших східних приказок та прислів'їв дають нам можливість прослідкувати такі провідні риси народів Сходу як наполегливість та цілеспрямованість у розпочатій справі, яких інколи не вистарчає українцям; почуття патріотизму та релігійності; вміння лицемірити та хитрувати.

«Східні народи живуть в суворому і несприятливому середовищі. Вони мають мало шансів розвинути свої потенційні спроможності й визначати своє становище в суспільстві, мають мало віри в поступ та переміни і знаходять спасіння в житті потойбічному» [4, с.306-307]. І тому, коли Захід починає ображати те, що для народів Сходу є святим – їх помста страшна.

Згадаймо конфлікт, який стався у Франції, пов'язаний з карикатурою на Магомета. Східний світ прореагував, як вважає Захід, доволі агресивно, але вони мали повне право захищати своє, сокровенне. Або ж нещодавній факт, який стався з главою католицької церкви Папою Бенедиктом XVI по відношенню до мусульманського Сходу. Завдяки дипломатичним якостям, поінформованістю щодо запального і доволі таки амбіційного характеру людей Сходу, Папа зумів залагодити це непорозуміння і, на щастя, конфлікт було вичерпано.

Нам, європейцям, а зокрема українцям, є доволі таки важко сприйняти і зрозуміти таке войовниче ставлення Сходу, яке базується на релігійних засадах, що закликають до священної війни джихаду. Важко українському народу сприйняти такі факти, адже основою етнічної домінанти українського національного характеру є архетип Богині-Матері. «Українська релігійність – жіноча, релігійність колективної біологічної теплоти, яка переживається як теплота містична. Така релігійність відмовляється від чоловічого, активного духовного шляху. Це не стільки релігія Христа, скільки релігія Богородиці, релігія матері-землі» [7, с. 25]. Архетип Матері позбавляє світогляд українців агресивної активності. Наслідком є пасивна терплячість, мала практична життєздатність і низький зовнішньо-культурний стан.

Європейці, зокрема українці, часто сприймаємо як крик і вияв агресивності звичку у мусульманському світі під час розмови говорити голосом дуже високого тону. Але на Сході піднесений тон розмови сприймається за вияв сили і щирості, тоді як тихий – за вияв слабкості і невпевненості. Але для того, щоб майбутні фахівці в сфері сходознавства, стикаючись з таким фактом, адекватно відреагували на таку поведінку представника Сходу, вони мусять знати їхню психологію.

Викладачеві, використовуючи такий ілюстративний матеріал у навчальному процесі, необхідно акцентувати увагу студентів як на спільних, так і на відмінних рисах між західними та східними цивілізаціями. Адже кожен народ, чи він на Сході чи на Заході притримується вічних істин. Це допоможе викладачеві показати спільність між Заходом і таким, на перший погляд, далеким для європейських студентів Сходом.

Ознайомившись з певними психологічними особливостями народів Сходу, майбутнім фахівцям-сходознавцям варто подати інформацію, котра б містила в собі соціокультурні знання, формувала в них толерантність та громадську зрілість по відношенню до інших народів, виховувала гуманне ставлення до розуміння Сходу, сприяла вирішувати проблемні автентичні ситуації. Розуміння толерантності не однакове в різних культурах, тому що залежить від історичного досвіду народів. Англійці толерантність розглядають як готовність і здатність без протесту сприймати особистість, французи – як певну свободу людини, її думок, поведінки, політичних і релігійних поглядів. В країнах Близького, Середнього та Далекого Сходу під толерантністю розуміють прощення, терпимість, співчуття, готовність до примирення, виявлення великодушності щодо інших [2, с.171-177]. А оскільки ми, українці, розуміємо толерантність як повагу і відмову від домінування і насилля, як визнання прав інших на свої думки та погляди, то власне таку толерантність ми і будемо формувати у студентів сходознавців.

Під час спілкування в країнах Заходу учасники комунікативного процесу дотримуються певної відстані, що є передбаченою як ділова. Дистанція під час спілкування із східними народами є меншою – таким чином вони демонструють більшу довіру до співрозмовника. І тому фахівцям-сходознавцям варто знати про це, щоб, не поводитися некоректно намагаючись збільшити дистанцію. Недостатньо є лише оволодіти жестами носіїв мови. Важливо природно використовувати жести, міміку, посмішку під час спілкування іноземною мовою. Не враховуючи певні факти поведінки, ви можете образити представника Сходу і після цього вам буде доволі таки важко налагодити подальшу співпрацю.

Якщо на Сході під час неофіційної частини ділових зустрічей вам пропонують охолоджуючі напої, то це означає, що господарі хочуть дати зрозуміти, що зустріч добігає до кінця. І якщо гість із Заходу не візьме до уваги такий факт, а продовжуватиме вирішувати свої справи, то вони не дадуть бажаного результату. Більше того, ви зі своєї сторони проявите неповагу до звичаїв та традицій іншої культури.

Недосконалі знання в сфері етикету, не толерантне поведіння по відношенню до народів Сходу, може перетворити успішного фахівця-сходознавця на некомпетентного.

Фахівцям-сходознавцям з міжнародного права в особливий спосіб необхідно володіти знаннями етикету та вміти співпрацювати з представниками Сходу, демонструючи свою толерантність та повагу до інших. Їм потрібно добре володіти комунікативною компетенцією, враховуючи особливості невербального спілкування на Заході - на Сході, оскільки є чимало суттєвих відмінностей про які майбутньому фахівцеві-сходознавцеві

доцільно було б знати. Європеець, споглядаючи розмову двох арабів, може подумати, що один із них або глухий, або короткозорий, настільки близько вони зазвичай стоять. Панібратське поплескування по шиї для арабів є дуже образливим, особливо для чоловіків. Ображаються араби й тоді, коли після жарту чи дотепу простягають руку співрозмовникові, аби той ударив по ній долонею, а європейці цього не знають і сприймають такий жест як прощальний. Коли араби дивуються, вони плескають долонями, а не розводять руки. Араби кажуть «ні», підносячи голову (турки при цьому ще й клацають язиками), а щоб висловити цілковите заперечення, кусають ніготь на великому пальні правої руки і швидко викидають руку вперед. Якщо ви, опинившись у котрійсь із арабських країн, захочете прикликати до себе потрібну людину звичним жестом, тобто піднісши руку на рівень грудей долонею вгору і ворушачи пальцями в напрямку до себе, то досягнете протилежного ефекту. Араб вирішить, що ви наполягаєте на тому, щоб він негайно пішов. Сам він, щоб підкликати кого-небудь, перевертає руку долонею вниз і робить пальцем «риючі» рухи. У народів Сходу не прийнято дивитися співрозмовнику в очі, а непоінформовані із звичаями Сходу європейці вважають це виявом нещирості й намагання обдурити [6, с. 55-57].

Розширення економічних, політичних і культурних зв'язків України з країнами Сходу висуває на перший план необхідність активного вивчення східних мов і культур не стільки в академічному, скільки в прикладному аспекті. Випускники сходознавчих відділень зазвичай працюють референтами-консультантами і референтами-перекладачами в державних і недержавних організаціях. Сучасний світ вимагає підготовки нового типу фахівців, професійні знання яких виходять за рамки кваліфікації кабінетного дослідника, вони не є лише перекладачами чи менеджерами. Про сучасний стан підготовки фахівців-сходознавців так зауважував доктор філологічних наук, професор, колишній завідувач відділення сходознавства (і його організатор) Григорій Халимоненко у своїй статті «Комусь не хочеться, щоб Україна мала потужне сходознавство» у травні 2005 року в громадсько-політичному тижневику «БЕЗ ЦЕНЗУРИ». В Київському національному університеті імені Тараса Шевченка функціонує відділення сходознавства. Краще було б якби був Інститут сходознавства та щоб працював він так, як це роблять в усьому світі: у трьох напрямках: філологічному, політологічному (або історико-філософському) та економічному. Оскільки Україна не має власних енергоносіїв, а ми одержуємо їх зі Сходу, то навіки будемо прив'язані до Сходу. Потужні країни (наприклад, США та Росія) прекрасно це розуміють, розвиваючи цей напрям. Було б краще, щоб наша країна знала про східний світ те, що знають інші провідні країни. Для цього нам потрібні не сотня дівчаток і кілька хлопчиків, які вивчили східні мови, а передусім економісти зі знанням східних мов, політологи та журналісти. В Україні є Інститут сходознавства НАН України, та й у Київському університеті імені Тараса Шевченка діє Інститут міжнародних відносин, де готують сходознавців. Кількість годин східних мов там на деяких спеціальностях значна, але разом із тим немає поки що видатних або хоча б середньої ланки дипломатів чи економістів, юристів, що прославилися як фахівці зі східної політики.

У змістовому контексті підготовки майбутніх фахівців-сходознавців необхідно поєднувати як мовні так і країнознавчі знання. Такі спеціалісти зможуть знайти собі застосування в різних сферах діяльності. З одного боку, фахівці-сходознавці – політологи, правознавці й економісти мають можливість працевлаштування на традиційних для політологів, правознавців-економістів і соціологів місцях роботи – політологічні й соціологічні аналітичні центри, рекламні і маркетингові фірми. За цих умов шанси працевлаштування особливо зростають, якщо робота цих організацій певною мірою пов'язана із взаємодією з регіонами Сходу. Водночас сходознавці-політологи мають і можливість працевлаштування на позиції, традиційній для сходознавців – референт-консультант, референт-перекладач [5, с. 32-36]. Тому викладачам слід підбирати такий навчальний матеріал та організовувати навчальну діяльність таким чином, щоб готувати фахівців-сходознавців сучасного зразка, а не орієнтуватися лише на класичний тип підготовки.

Отож, під час організації навчання важливого значення набуває цінність навчальної інформації, яка б допомогла майбутнім фахівцям-сходознавцям чи в сфері економіки,

політики, чи міжнародного права володіти професійними знаннями, що сприяють власній самореалізації.

Тому варто відмітити, що навчальний матеріал в залежності від змістового наповнення може виконувати низку функцій, таких як:

- інформаційну – інформація про реальні об'єкти, явища, тощо, представлена переважно у текстах, малюнках, схемах та в інших графічних формах;
- операційну – зміст вправ, задач, завдань інтелектуального і практичного напрямів, в процесі яких формуються вміння та навички;
- актуалізуючу – зміст текстів, завдань, що сприяють актуалізації опорних знань, умінь та навичок, необхідних для розуміння та засвоєння нового матеріалу;
- контролюючу – зміст завдань, що забезпечують зовнішній та внутрішній зворотній зв'язок;
- стимулюючу – інформація текстів, завдань, що стимулюють потребу в набутті нових знань;
- діагностуючу – завдання, що сприяють визначенню пропусків в знаннях, причини неправильних дій тих, хто вчиться [3, с. 73-78].

Висновок. Враховуючи вище перелічені функції навчального матеріалу, можна прийти до висновку, що в навчальному процесі змістовий чинник спрямований на подання знань термінів, понять, фактів, теорій та закономірностей, котрі сприяють формуванню умінь та навичок в процесі навчальної, а згодом професійної діяльності майбутніх фахівців.

Отож, змістовий чинник спрямований на пошук та підбір такої навчальної інформації, яка б сприяла формуванню в майбутніх фахівців-сходознавців професійних, соціокультурних та психологічних знань.

Література:

1. Востоковедение. Вопросы филологии и методики преподавания восточных языков. – № 507. – 1976. – С. 57.
2. Дмитрів О. Тренінгові заняття для формування толерантності у старшокласників на уроках англійської мови// Вісник Львівського університету. – Вип. 20. – 2005. – С.171–177.
3. Коробов Е.Т, Кривоног В.Н.О ценности учебной информации// Психолого-педагогические основы активизации самостоятельной работы студентов по овладению будущей профессией: Сб. науч. труд. – Днепропетровск, 1990. – С. 73–78.
4. Саїд Едвард В. Орієнталізм. – К.: Основи, 2001. – С. 306–307.
5. Ткаченко С., Вербицька О. Вивчаєш мови – пізнаєш світ// Рідна школа. – 2007. – № 2 (925). – С. 32–36.
6. Федоренко В.Л. Мовні цікавинки. Нестандартні дидактичні матеріали. – Харків: Основа, 2006. – С. 55–57.
7. Чижевський Ю. Нариси з історії філософії на Україні. – К., 1983. – С. 25.

In this article we are regarding the special features of the content factor. Here we deliberate on the recommendations, which concern professors, who must choose some special educational information, which will help to form psychological, socio cultural & professional knowledge of the students. This knowledge will help to provide the qualified preparation of the future specialists in the orientalistic sphere.

УДК: 378.147

І.В. Хом'юк
м. Вінниця, Україна

САМОСТІЙНА РОБОТА В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Постановка проблеми. Суспільні та технологічні умови сучасного розвитку нашої країни характеризуються постійним зростанням обсягу інформації в усіх сферах людської діяльності, інноваційними процесами у суспільстві в цілому та у системі вищої освіти зокрема, які поєднують виробництво, науку, освіту та бізнес. Рівень складності автоматизованого та технологізованого середовища, у якому знаходиться наше суспільство, висуває до фахівців різних галузей головну вимогу: вміння адаптуватися до змін, що

відбуваються навколо завдяки бурхливому розвитку науки і техніки. Особливо актуальним є це вміння для представників інженерних спеціальностей, оскільки їхня професійна діяльність охоплює не тільки взаємодію людини і техніки, але й діалектичний зв'язок між попередніми і новітніми науково-практичними досягненнями та динамічне інформаційне поле. Сучасний інженер повинен вміти шукати і знаходити необхідну інформацію, визначати проблеми, виробляти гіпотези, розпізнавати в сукупностях даних певні закономірності, знаходити розв'язок складних міждисциплінарних задач.

Актуальність дослідження проблеми професійної мобільності молоді у сучасному суспільстві зумовлена наявними протиріччями між швидким темпом оновлення наукової та технічної інформації та наявним відставанням її адекватного відображення у змісті технічної освіти; між посиленою математизацією інженерної діяльності та зменшенням навчального часу, відведеного на вивчення математики в технічному університеті. Цей процес визначається складністю досліджуваних об'єктів, з одного боку, та поширеним використанням комп'ютерної техніки, з іншого. Таким чином, ядром та теоретичною базою сучасної інженерної діяльності є прикладна математика, матеріальною – комп'ютерна техніка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про професійну мобільність та конкурентоспроможність фахівця на ринку праці наголошується у працях вітчизняних та зарубіжних (Л. Данилова, Н. Ничкало, О. Симончук, О. Щербак, Н. Василенко, Е. Корчагін, Г. Мухамедзянов, О. Олейнікова, О. Філатов, Д. Чернілевський) авторів. Аналіз цих матеріалів показав недостатню розробку питання формування професійної мобільності майбутнього інженера.

Мета дослідження полягає в розкритті використання самостійної пізнавальної діяльності в процесі формування професійної мобільності майбутніх інженерів.

Виклад основного матеріалу. Під професійною мобільністю будемо розуміти можливість та здатність успішно переключатись на іншу діяльність або змінювати види діяльності. Професійна мобільність передбачає володіння системою узагальнених професійних прийомів та вміння ефективно їх використовувати для виконання будь-яких завдань у суміжних галузях і порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої. Професійна мобільність передбачає також високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання різноманітних завдань у галузі своєї професії. В умовах швидких змін техніки та технології виробництва професійна мобільність виступає важливим компонентом кваліфікаційної структури спеціаліста [1, с.195-196].

Однією з педагогічних умов ефективного формування професійної мобільності майбутніх інженерів, на наш погляд, є застосування самостійної пізнавальної діяльності.

Постійний приріст інформації та знань вимагає адекватної їм особистості з відповідними навичками та здібностями. Сучасний стан економіки та виробництва у вищому ступені потребує розкриття індивідуального потенціалу творчої особистості, реалізації її унікальності. Тому з точки зору довгострокової життєвої перспективи треба насамперед розвивати у майбутніх інженерів навички самоосвіти, вміння швидко знаходити та засвоювати нову інформацію, вміння думати. Навчити студента самостійно здобувати знання й удосконалювати навички та уміння – головна задача сучасної освіти.

З іншого боку, останнім часом у технічних університетах скоротилася кількість лекційних та практичних занять, зокрема з вищої математики. Цей факт знаходиться в очевидному протиріччі із сучасними тенденціями розвитку науки та техніки. Тому великого значення набуває необхідність навчити студентів самостійно працювати в позааудиторний час.

Самостійна робота студента, як і будь-яка інша діяльність, передбачає наявність таких здібностей: 1) концентрувати увагу на меті завдання, швидко розуміти суть основної умови задачі, взаємозв'язків, котрі характерні даній проблемі; 2) виявляти можливості реорганізації елементів для нового функціонування, переключати дію об'єкту для нового його використання; 3) чітко бачити декілька способів розв'язання проблеми і вибирати із них найбільш раціональний; 4) розпізнавати, перегруповувати, ізолювати і комбінувати елементи діяльності і розподіляти їх в оптимальну послідовність; 5) узагальнювати об'єкти, відношення і дії – знаходити у різних окремих випадках загальні принципи розв'язання

проблеми; 6) логічно розмірковувати, абстрагувати. Зрозуміло, що перераховані здібності не є вродженими, а формуються в житті і діяльності [2].

Успішність навчання залежить від реалізації мети, яку ставить перед собою студент у процесі позааудиторної діяльності. Одним із найважливіших мотивів майбутніх інженерів є інтерес до обраної професії, прагнення бути конкурентоспроможним на ринку праці. Відомо, що знання добре засвоюються у випадку наявності мотивів: чим сильніші мотиви, тим ефективніше засвоєння. Але в останні роки падав престиж інженерних спеціальностей, слабшали зовнішні мотиви. Забезпечення безперервного поновлення знань фахівця та підвищення його інтелектуального потенціалу можливі лише за умов оволодіння студентами прийомами виконання завдань, вироблення певних алгоритмів опрацювання того чи іншого матеріалу.

Формування в студентів знань, навичок і вмінь здійснюється, переважно за допомогою словесних, наочних та практичних методів навчання. Але традиційні методи навчання мають свої недоліки, скажімо такі:

1) студенти орієнтовані на засвоєння готових знань (результатів пізнання); в навчанні основна пізнавальна задача полягає у відтворенні і запам'ятовуванні навчального матеріалу, а потім відтворенні його на практичних заняттях, заліках та екзаменах; при такому підході не реалізується одна із головних вимог до процесу навчання – розвиток самостійності мислення та творчих здібностей студента;

2) об'єм навчальної інформації, що висвітлюється на лекції перевищує можливості її засвоєння;

3) відсутня можливість пристосувати темп навчання до різних індивідуально-психологічних особливостей студентів на аудиторних заняттях (протиріччя між фронтальним навчанням та індивідуальним характером засвоєння знань);

4) контроль за навчальною роботою студентів недостатній та має несистемний характер; слабкий зворотній зв'язок у навчанні.

Одне із суттєвих особливостей традиційної системи навчання у ВНЗ є зосередження уваги викладача на змісті навчального матеріалу, а не на діяльності студента. Відповідно, діяльність студента часто направлена не на творче оволодіння знаннями та способами виконання дій, а на конспектуванні матеріалу лекції, його запам'ятовуванні та відтворенні.

Саме тому в рамках підходу до професійної освіти як засобу формування професійної мобільності фахівця, необхідно передбачити в навчанні – посилення цінносно-орієнтовних, перетворюючих, комунікативних компонентів навчального процесу за рахунок включення дослідницьких робіт без готових шаблонів, підготовку доповідей, історичних довідок; використовувати ігрові форми навчання для збагачення емоційної забарвленості навчального процесу; слід заохочувати студентів до виконання між предметних завдань, що дозволить навчити студентів використовувати знання з різних галузей для розв'язання конкретного завдання.

Наведемо приклад одного із розроблених нами ігрового заняття з вищої математики, яке має назву «Геометричний лабіринт».

Тема: «Вектори на площині»

Основна мета гри – перевірити теоретичні знання студентів з даної теми та вміння розв'язувати задачі. Тому ця гра починається за 15-20 хвилин до закінчення заняття. Лабіринт розрахований на самостійне розв'язування задач. Але він вигідно відрізняється від відомих форм самостійної роботи тим, що тут є додатковий стимул, котрий пробуджує до активної розумової діяльності студентів, - участь у грі.

Лабіринт дає можливість пропонувати завдання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Кожний учасник має право на консультацію. Її проводять студенти із команд, що змагаються. Так, наприклад, студент із першої команди консультує учасників другої команди. Перша консультація не змінює рахунку команд, а друга – знімає 2 бали. Гра «Лабіринт» може бути як індивідуальною, так і командною (колективною). Правила проходження лабіринту командами залишаються в основному такими самими. Кожний член команди проходить лабіринт самостійно.

Створення лабіринту не представляє особливих труднощів. Найбільш простий спосіб побудови системи завдань полягає в тому, що на окремих картках виписується набір задач з даної теми. Для кожного учасника в окремий конверт кладуть 3-5 карток. Задачі в кожному

наборі розміщуються в порядку наростання складності. До гри, зазвичай, можна залучити дві або три команди. Задачі команд мало відрізняються одні від інших.

Студент бере з конверта першою ту картку, код якої вказав викладач. Код іншої картки відповідає відповіді першої задачі. Тому іншу картку можна вибрати тільки після розв'язування першого завдання. Код першої картки – це відповідь до задачі на останній картці, тобто правильність розв'язку останньої задачі перевіряється за кодом першої картки.

Наведемо приклад завдань одному студенту:

- 1) При якому значенні $n > 0$ вектори $\vec{a}(2n; 3)$ і $\vec{b}(6; n)$ колінеарні? (код 12).
- 2) Дано вектори $\vec{a}(3; 2)$ і $\vec{b}(0; -1)$. Знайти абсолютну величину вектора $-2\vec{a} + 4\vec{b}$ (код 3).
- 3) Визначити абсцису $x > 0$ точки $N(x; 5)$, з якою співпадає кінець вектора $\vec{a}(5; -1)$, якщо його початок співпадає з точкою $M(3; 6)$ (код 10).
- 4) Визначити довжину радіуса-вектора точки $M(x; 6)$, якщо він складає з віссю абсцис кут 30° (код 8).

Наявність коду підкріплює впевненість студента в правильності розв'язку задачі. Таким чином, одержуємо ланцюжок чисел, за якими, як за орієнтиром, студент виходить із лабіринту. Перелік таких ланцюжків-чисел для кожного конверту повинен бути записаний у викладача. Це дозволяє слідкувати за успішністю проходження лабіринту окремими учасниками або командою.

Лабіринт розрахований на самостійне розв'язування завдань і він вигідно відрізняється від звичайних форм самостійної роботи: по-перше, тим, що тут є додатковий мотив, котрий пробуджує активність розумової діяльності студентів – ігровий мотив, який для деяких студентів є провідним (пройти лабіринт – їхня основна мета); по-друге, він проходить у невимушеній формі, так як студенти можуть в довільний час, у випадку виникнення труднощів, звернутись за допомогою до викладача або консультанта; по-третє, під час нього легко (непомітно для інших) врахувати індивідуальні особливості студентів. Наприклад, для слабших студентів можна скласти більш прості задачі для того, щоб вони мали змогу при достатніх зусиллях нарівні з іншими студентами вийти із лабіринту.

І навпаки, обдаровані студенти можуть розраховувати під час проходження лабіринту на такі «головоломки», які змушують працювати думки на повну силу.

Не слід також забувати, що молодій людині треба розвивати навички спілкування та сумісної праці в колективі. В цьому плані ігрові форми проведення занять виступають на перший план. Майбутній інженер не може бути професійно мобільним, якщо в нього відсутні навички фахового спілкування, вміння контролювати свій психічний стан, відстоювати свою думку. Без колективної роботи молода людина не може опанувати стратегію спілкування, що використовується в різних ситуаціях. Разом з тим процес творчого колективного розв'язання проблем, що стосуються майбутньої професійної діяльності; заохочення ініціативності; формування колективної установки на підтримку творчих зусиль кожного сприятиме зростанню продуктивності самостійної роботи й забезпечуватиме умови для професійного розвитку майбутніх інженерів.

Під час дослідження нами було проведено опитування, в якому взяли участь 93 студента II курсу Інституту машинобудування та транспорту. Це анкетування мало метою визначити ставлення студентів до самостійної роботи, з'ясувати потреби в допоміжному матеріалі та консультаціях викладачів, встановити мотивацію виконання поза аудиторних завдань та усвідомлення необхідності працювати самостійно для подальшої професійної діяльності. Наведемо одержанні результати анкетування.

1. Ваше ставлення до завдань, що виносяться на самостійне опрацювання:

- а) позитивне – 34%;
- б) завдання просто треба виконати – 48%;
- в) всі завдання на самостійну роботу слід відмінити – 18%

2. На вашу думку, самостійна робота:

- а) допомагає під час вивчення предмету – 54%;
 - б) не допомагає – 14%;
 - в) не замислювались над питанням – 32%
3. *В процесі виконання завдань самостійної роботи Вам необхідно:*
- а) консультація викладача – 39%
 - б) допомога товаришів – 38%
 - в) виконую завдання самостійно, без сторонньої допомоги – 23%
4. *Чи замислювались Ви над змістом завдань самостійної роботи:*
- а) замислююсь та аналізую для чого воно потрібне – 25%;
 - б) обмірковую час від часу – 37%
 - в) виконую завдання механічно – 38%.
5. *Як часто ви використовуєте літературу під час підготовки до занять, колоквиумів:*
- а) використовую додаткову літературу під час підготовки до кожного заняття – 9%;
 - б) використовую інколи – 45%;
 - в) вистачає для підготовки до занять конспекту – 46%.
6. *Скільки часу Ви використовуєте на самостійну роботу:*
- а) згідно плану, в повному обсязі – 35%;
 - б) виконую тільки, коли перевіряє викладач – 43%
 - в) дуже мало – 22%
7. *Чи усвідомлюєте Ви значення самостійної роботи для подальшої професійної діяльності:*
- а) навички самостійної роботи безцінні для початку професійної кар'єри – 30%;
 - б) будемо працювати з готовими шаблонами, що націлені на механічну роботу – 9%;
 - в) за необхідністю, хтось пояснить – 5%;
 - г) навички самостійної роботи знадобляться, але це буде залежати від місця роботи – 56%.

Проведене дослідження показало, що більшість студентів мотивовані на заняття самостійною роботою задля підвищення рівня професійної підготовки, але потребують певної допомоги викладачів для організації цієї роботи і підбору відповідних завдань.

Реалізація впровадження самостійної роботи у процесі підготовки конкурентоспроможного фахівця, мобільного на ринку праці, потребує не лише використання і вдалого поєднання новітніх технологій у роботі, а й радикальних змін позиції викладача, підвищення його професійної майстерності, і, остаточно, його професійної мобільності, що передбачає повсякчасне вивчення свого предмета, вдосконалення техніки його викладання, пошук можливостей проводити інтегровані заняття та складати між предметні завдання. Викладач має спрямувати свої сили не лише на передачу своїх знань, а й свого досвіду, розвивати творчий підхід до своєї справи, не забувати налагоджувати емоційний контакт зі студентами, підвищувати мотивацію навчання в позааудиторний час, удосконалювати форми контролю за самостійною роботою. Таким чином, процес формування конкурентоспроможного випускника, мобільного на ринку праці, насамперед має починатись зі створення конкурентоспроможного викладача, здатного адаптуватися до мінливих умов навчального процесу.

Висновки. Таким чином, якщо навички самостійної роботи не будуть прищеплені студентам на I-II курсах навчання у ВНЗ, то особистість буде мати значні труднощі в подальшому житті. Майбутній фахівець, позбавлений творчих здібностей, нестандартності мислення, самостійності поведінки, не зможе прилаштуватися до сучасного виробництва, не стане соціально захищеним на ринку праці.

Перспективи подальшого дослідження ми пов'язуємо з поглибленням вивчення спроможності до саморозвитку як важливої особистісно професійної компетентності фахівця.

Література:

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – МН.: «Хэлтон», 1998. – 399 с. – С.195-196.
2. Хом'юк І.В. Формування умінь самостійної роботи у майбутніх інженерів засобами ігрових форм: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2003. – 20с.

In this article there is a problem of an independent work in the process of forming professional mobility of future engineers and analysis of attitudes of students for the independent tasks, readiness to mastering of skills of an independent work to rise level of professional preparation.

УДК 378.174

*О.А. Шикирінська
м. Вінниця, Україна*

ВИКОНАВСЬКЕ МИСТЕЦТВО: ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Одним із головних завдань діяльності вищої педагогічної школи є підготовка творчого фахівця - вчителя, який перебуває в постійному пошуку ефективних і раціональних методів навчання і виховання, та підготовленого в науковому і методичному аспектах. Особливого значення, з огляду на це, набуває проблема взаємодії особистості з мистецтвом.

Професійна освіта на факультеті підготовки вчителів початкових класів (ФПВПК) відбувається в процесі вивчення спеціальних художньо-естетичних дисциплін, спрямованих на підготовку студентів до здійснення мовленевого, музичного, художнього розвитку молодших школярів, уможливаючи готовність вчителів початкових класів забезпечувати цілісний розвиток особистості дитини.

Мистецька підготовка студентів передбачає спілкування з художніми творами та має стати надбанням внутрішнього світу майбутнього вчителя, вдосконалити систему його ціннісних орієнтацій і уявлень. Адже соціальна значущість мистецтва визначається рівнем впливу художніх образів на внутрішній світ людини, на всі напрями її соціальної діяльності. Дослідник цієї проблеми – Л. Виготський – відзначав, що мистецтво втягує в коло соціального життя найінтимніші складники нашої особистості (3, с.239).

Естетизація процесу навчання студентів у вищому навчальному закладі зорієнтована на використання форм і методів, що сприяють формуванню педагогічної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва. Завдяки глибокому проникненню мистецтва в навчально - виховний процес створюються можливості для гармонійного всебічного розвитку особистості студента, реалізації його творчого потенціалу. Мистецькі дисципліни, завдяки творчо – інтерпретаційній природі художніх образів, здатні забезпечити належний розвиток проектної уяви, дивергентного мислення, педагогічної рефлексії тощо. Викладання мистецтва передбачає системне занурення в художньо – виразну мову мистецтва, системно організовану оцінну діяльність (монологічну чи діалогічну), творчу інтерпретацію художніх образів [10, с.13].

Різні аспекти проблеми інтерпретації представлені в роботах О.Алексєєва, Є. Гуренка, Н. Корихалової, Ю. Кочнева, С. Кримського, М. Русяєвої, І. Рижкіна. Так, О. Алексєєв вважає, що практичне втілення виконавського задуму – ключової ідеї інтерпретації – пов'язане з проблемами музичного розвитку, і з тим, «наскільки органічно, переконливо виконавець зможе відтворити процес становлення образної побудови твору» [1,с.12]. Ю. Кочнев розглядає інтерпретацію музичних творів як визначену єдність суб'єктивного й об'єктивного, де в кожному окремому випадку об'єктом виступає текст даного твору, а суб'єктом – конкретна особистість [8, с.14]. Щодо позиції Є. Гуренка, то його цікавлять питання функції художньої інтерпретації у виконавському процесі [5, с.69].

Аналіз літератури та публікацій з проблеми інтерпретації, а також стан розуміння та сприймання студентами творів мистецтва показує, що виховний потенціал останніх використаний у методичному забезпеченні неповною мірою. Зазначене вище пояснює

необхідність теоретичного розв'язання проблеми художньої інтерпретації мистецьких творів, творчого підходу до інтерпретації найкращих зразків світової культурної спадщини.

Інтерпретація – важливе поняття естетики виконавського мистецтва. Широко використовувати його почали з середини XIX століття і застосовували в естетиці, мистецтвознавстві та художній критиці поряд з терміном «виконавство». Поняття «інтерпретація» відбиває відтінок індивідуалізованого прочитання, своєрідності артистичного трактування, а смислове значення «виконавства» обмежувалося об'єктивною, механічною передачею авторського задуму. І «інтерпретація», і «виконавство» розумілися як те, що відзвучало в процесі живого інтонування в акті прилюдного виступу. Пізніше, в музикознавстві і художній критиці виконавство розділили на об'єктивний і суб'єктивний аспекти, де перший пов'язувався з творчістю композитора, а другий (тобто інтерпретаційний) – з творчістю виконавця. Цей факт встановлено Н. Корихаловою на основі аналізу словників європейських мов, котрі з кінця 60-х років XIX століття почали реєструвати використання терміна «інтерпретація» відносно музично – виконавського мистецтва [7, с.11]. В слові «інтерпретація» укладався яскраво виражений відтінок індивідуалізованого прочитання, своєрідності артистичного трактування, а смислове значення поняття «виконання» обмежувалося строго об'єктивною, механічно – точною передачею авторського задуму.

Художня інтерпретація – це ступінь розуміння творів мистецтва, особливості його освоєння й естетичної оцінки будь-яким митцем-інтерпретатором (актором, співаком, режисером, перекладачем, диригентом, інструменталістом тощо). Художня інтерпретація має продуктивно-творчий характер, закінчується створенням нових художніх цінностей. Обумовлена виконавцем сторона інтерпретації, – в тому числі і музичної – включає в себе не тільки суб'єктивне, а й об'єктивне, зміст, який від нього не залежить. Це призвело до уточнення поняття інтерпретації, яка розуміється не просто як суб'єктивна сторона виконання, а й як особлива його грань, яка є безпосереднім результатом продуктивної діяльності інтерпретатора, тобто інтерпретація є складовою частиною виконавства. Інтерпретація – це діяльність, своєрідний творчий процес, а продукт цієї діяльності, відтворений в акті живого виконавства або інтонування, – один із можливих варіантів твору.

Виконавська діяльність і її продукт існують одночасно. Саме тому вони не сприймаються диференційовано. Це й відрізняє мистецтво «виконавське» від мистецтва «не виконавського». Так, картина, скульптура, архітектурна споруда мають самостійну форму, уособлену стосовно їхнього творця і суб'єктів, які сприймають це мистецтво. Крім того, і картина, і скульптура, і архітектурна споруда існують у проміжку часу між їх створенням і «споживанням» (сприйняттям). Художня цінність виконавського мистецтва невіддільна від акту відтворення і поза ним, можна сказати, не існує. Крім того, живописець, скульптор можуть творити тоді, коли ними володіє натхнення, а митець «сцени» повинен сам володіти натхненням і вміти викликати його тоді, коли воно, за висловом К. Станіславського «значиться на афіші» [9, с.22]. По суті, художня діяльність інтерпретатора-посередника вторинна, відносно самостійна і виявляється в певній залежності від первинної творчості. Але роль інтерпретатора досить значна у виконавському мистецтві. В тих видах мистецтва, які передбачають виконавство, художній твір існує в естетичній практиці у вигляді деякої множини варіантів, а результат виконавського мистецтва існує як варіант виконавського продукту первинної художньої діяльності.

У системі виконавської діяльності художня інтерпретація охоплює:

- процес побудови власної виконавської концепції, яка проходить у свідомості виконавця;
- особливі дії, котрі будуть спрямовані на її реалізацію;
- саме виконавське трактування, яке озвучене.

Отже, процедура інтерпретації проходить стадію зародження, коли складаються перші контури виконавського трактування; етап становлення, в якому проробляються окремі деталі і поглиблюється виконавська концепція, період уточнення, розвитку задуму і, нарешті, акт матеріалізації у продукті виконавської діяльності.

Художню інтерпретацію можна розглядати як виконавську діяльність і як результат цієї діяльності. Процес інтерпретації складається з декількох етапів. Він проходить:

- стадію зародження, коли складаються найперші контури виконавського трактування;
- етап становлення, в якому здійснюється обробка окремих деталей і поглиблення виконавської концепції, що не можливе поза стильового аналізу форми;
- період уточнення, можливо, зміні розвитку задуму;
- матеріалізацію задуманого і його опрацювання в продукті виконавської діяльності.

Єдність пізнавального і ціннісного судження про твір мистецтва, яка міститься в висловах ученого чи критика, створює *понятійну* (наукову) або *понятійно-художню* інтерпретацію. В художній та музичній критиці складається, переважно, інтерпретація понятійна, але в деяких випадках виникає особливий синтез наукового мислення з художньо-образним. Стосовно творів мистецтва, можна також говорити і про глядацьку інтерпретацію (інтерпретацію реципієнта), яка ґрунтується як на безпосередньому сприйнятті твору мистецтва, так і на понятійних судженнях. Однак, на відміну від художньої інтерпретації, вона не має продуктивно-творчого характеру і не закінчується створенням нових художніх цінностей, хоча момент творчої активності в процесі їх створення може бути значний.

Художня інтерпретація притаманна будь-якому ігровому, виконавському мистецтву. В таких видах мистецтва як музика, театр, кінематографія, телебачення необхідний виконавець. Питання про те, що визначає специфіку виконавського мистецтва, зберігає свою гостроту. Тому нам видається актуальним естетичне осмислення загальних закономірностей виконавського виду творчої діяльності взагалі, і інтерпретації в музичній творчості, зокрема. Тлумачення одного й того самого твору в творчій діяльності артиста - це процес, який постійно змінюється, крім того, це процес, який не перериває свого буття. Після виконання художня інтерпретація існує і далі, але вже як можливість, а при наявності визначених умов знову стає дійсністю. Будь-яка театральна вистава може бути співвіднесена не тільки з традицією виконавських інтерпретацій, якщо вони є, але й з першоджерелом – драмою як особливим твором мовного мистецтва. В той же час, при сприйманні й оцінці, скажімо, балету або музичної вистави глядачі звичайно співвідносять виставу лише з подібними виконаннями – інтерпретаціями, які знайшли втілення в інших виставах, серед яких і ті, що вже стали надбанням минулого, надбанням художньої традиції.

Повноцінне художнє розкриття образного змісту твору є центральною проблемою музично - виконавського мистецтва. *Музичний твір* (на відміну від творів живопису, скульптури, літератури) не є за своєю природою самостійно функціонуючим результатом художньої творчості. Він потребує прочитання, розуміння музиканта – виконавця. Без виконавського мистецтва музика існувати не може. Видатний французький музикознавець Ж. Бреле писала про те, що музичний твір не може оживити себе сам : «як спляча красуня, яку повинен розбудити принц, музичний твір чекає на виконавця, який би розбудив його від сну» [4, с.166]. Якісний рівень творчих та професійних можливостей виконавця в процесі інтерпретації музичних творів обумовлює естетичну цінність композиторського задуму.

Творчий сенс *музично – виконавської діяльності* підкреслювали прославлені представники російської фортепіанної школи А. Blumenfeld, І. Гофман, А. Рубінштейн, А. Серов. Носієм авторських намірів в акті ознайомлення з музикою служить нотний запис музичного твору, який, будучи посередником між композитором та виконавцем, за допомогою знакової символіки відображає об'єктивний зміст авторського замислу та загальний напрямок авторської логіки розвитку художнього образу. Кожен елемент нотного тексту може розшифровуватися багатьма виконавцями по-різному. Тому, виконавець завжди має можливість різноманітної трактовки музичного твору. Нотний запис вельми схематичний і дозволяє «встановити лише найважливіші риси музичного твору як системи. Безпосередньо в нотному тексті точно закріплені лише ті сторони авторського замислу, які матеріалізовані в звуковисотних співвідношеннях» [4, с.141] Ця позиція співзвучна думкам багатьох відомих музикантів: «Ноти – лише посередник між авторським замислом та виконавцем» [7, с.346], «Нотна сторінка, в кращому разі є лише схемою того, що композитор хотів виразити в звуках за допомогою графічних символів» [12, с.24]. У той самий час, не дивлячись на скарги відомих музикантів, і особливо композиторів, на схематичність та неточність сучасної системи нотного запису, багато видатних музичних діячів вважали інформаційну глибину авторського тексту достатньою. Учень А. Рубінштейна, видатний

піаніст І.Гофман стверджував, що «правильна інтерпретація музичного твору витікає з правильного розуміння нотного тексту, а це, в свою чергу, залежить від скрупульозно – точного прочитання» [4, с.68], «виконавець завжди має бути упевнений, що він грає тільки те, що написано» [4, с.67]. Такий самий характер носять вказівки А. Блуменфельда своїм учням: «Завжди та всюди потрібно замислюватися та вслуховуватися в кожний авторський знак» [2, с.90]. Усі ці висловлювання об'єднанні однією загальною ідеєю бережного ставлення виконавця до розшифровки авторського нотного задуму. Відношення виконавця до оточуючого світу, його темперамент, особливості мислення відображаються в динамічності, емоційної насиченості музичного образу, що ним створюється, а також на виборі засобів виразності та прийомів інтерпретації.

Різновид виконавської творчості – *художнє читання*. Колись мистецтво слова було «озвученим», але книгодрукування створило принципово інші можливості для його естетичного впливу. В процесі читання в свідомості сприймаючого виникає уявний мовний ряд і на його основі – образні цілісності різного рівня й масштабу, а також супроводжуючи їх підсумкові оціночно-сміслові інтерпретації. Читання прози й віршів з естради повертає нас безпосередньо до мистецтва слова, яке звучить. Замість виконавства «про себе» виникає виконавство митця-інтерпретатора. Підвищується активність оціночно-сміслового рівня прочитання твору, із множини можливих інтерпретацій пропонується одна. Однак, багатозначність тексту не знімається в процесі виконання його талановитим читцем-інтерпретатором. Вистроюється лише наскрізна лінія його розуміння й оцінки.

Виконавська інтерпретація драми, музична інтерпретація й читання літературного твору мають багато моментів, які відрізняють їх од один від одного. *Драма і драматична вистава* – твори різних видів мистецтва: художньої літератури й театру. Але, разом з тим, драматичний твір і театральна вистава взаємодіють один з іншим за принципом первинного й вторинного виконавського мистецтва. Драма виявляється вже в акті її створення і орієнтована на другий – виконавський вид мистецтва (в даному випадку – театральний) подібно до того, як у давнину поезія орієнтувалася на виконання рапсодами. П'єси, які створені тільки для читання, є дуже мало. Структура драми підпорядкована принципам театального мистецтва: діалоги, акти, часовий протяг. Малюнок характерів, їх своєрідність іноді бувають розраховані навіть на певного виконавця, а драма в цілому на певний виконавський колектив. Непоставлена п'єса, яка призначена для театру, звичайно, сприймається автором як художня поразка. Інакше кажучи, коли ми говорили «драматичний театр», то ми мали на увазі драму, театральну виставу, репертуар і його втілення. Однак, кожне із цих явищ може існувати в різних естетичних комунікаціях і типах сприймання: і читання, і видовища. Будь-яка театральна вистава може бути співвіднесена не тільки з традицією виконавських інтерпретацій (якщо вона є), а й з першоджерелом – драмою як особливим художнім твором словесного мистецтва.

По-іншому цей процес проходить з *кінематографічним твором*, підґрунтям якого є мистецтво ігрове, але зафіксоване за допомогою технічних засобів, і у зв'язку з цим, «приречене» на відому статичність. Це зображення дії і простору не «рухається» на відміну від «живого» виконавства. Воно не може змінюватися як мізансцени, як актори-виконавці, що змінюються в «живій» виставі. Художня інтерпретація в кінематографі виявляється тоді, коли кінорежисер бере на себе роль посередника, тлумача літературного першоджерела.

Мистецтво режисури як своєрідне посередництво між літературою й лицедійством, є, на наш погляд, необхідним тоді, коли гра актора перестає бути виключно імпровізаційною, коли вистава розрахована виключно на взаємодію групи акторів, і до того ж включає в себе музичні, танцювальні та інші компоненти. Режисер – головний тлумач і прямий співавтор драматурга, координатор творчої діяльності численних учасників вистави, яка створюється, а також «перший актор», який грає, хоча і в уяві, за всю трупу.

Як і режисер, *диригент* – основний тлумач і координатор художніх прагнень цілого колективу. Однак, режисерська творчість завжди випереджає конкретному виконанню, виставі, а діяльність диригента обов'язково виходить за межі репетиційної роботи, і у своїй концертній або театральній формі розгортається на очах сприймаючої аудиторії.

Художня інтерпретація як компонент музичної творчості охоплює як велике мистецтво минулого, художню традицію, так і мистецтво сучасності. Але і традиція, і сучасні пошуки повинні складати єдине ціле, як явище мистецтва.

Таким чином, аналіз опрацьованих джерел дозволяє зробити висновок, що в художньому читанні, акторському мистецтві, мистецтві танцю, музичному виконавстві та ін. існують і «зовнішні» і «внутрішні» ознаки художньої інтерпретації. Джерело художньої інтерпретації полягає в :

- самому продукті діяльності драматурга, композитора і т.д., тобто в результатах первинної творчості, а саме в багатозначності п'єси, партитури т. ін.;
- суспільних потребах доби;
- творчому обличчю виконавця – характері, темпераменті, таланті, світогляді і т. ін.

В тій чи іншій інтерпретації може переважати якийсь з названих джерел. Але велику художню цінність буде мати тільки та інтерпретація, яка найкращим чином поєднує в собі всі три джерела. Оригінальна інтерпретація заснована на тому, що вперше для свого часу уловлює парадигму духовних процесів, що змінилася, і залучає її основні характеристики в орбіту музичних проявів. Естетична цінність художньої інтерпретації тісно пов'язана зі станом і розвитком сучасної художньої культури, вона несе на собі відбиток соціальних функцій мистецтва.

Література:

1. Алексеев А.Д. Интерпретация музыкальных произведений. – М.: Музыка, 1984. – 91с.
2. Алексеев А.Д. Современные вопросы музыкального исполнительства и педагогики: Сб. статей – М.:Музыка, 1976. – 224с.
3. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л., 1974.
4. Виготський Л.С. Психологія мистецтва. ред.Ярошевського М.Г. – М.:1987 – 400 с.
5. Гофман И. Фортепианная игра. – М.,1961.
6. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации// Философский анализ. – Новосибирск., 1982.
7. Коган Г.М. Парадоксы об исполнительстве// О музыке. – М., 1974.
8. Корыхалова Н.П. Интерпретация музыки: Теоретические проблемы музыкального исполнительства и критический анализ их разработки в современном буржуазной эстетике. – М.: Музыка, 1979. – 208с.
9. Кочнев Ю.Л. Музыкальное произведение и интерпретация// Сов. Музыка. – 1969. – №12. – с.56-60
10. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. – М.: Искусство, 1980. – с.55-408
11. Тарасенко Г.С., Нестерович Б.І. Аксиологічний підхід до інтеграції мистецьких дисциплін у контексті гуманітаризації вищої освіти// Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. Івана Франка. –2005. – Вип. 21. – с. 13.
12. Уильямс Р.В. Становление музыки. – М., 1961.

The article deals with the concept of “interpretation”. The internal structure of this concept (artistic, musical interpretation, interpretation by the recipient) is reconstructed, the specify of aesthetic basis of interpretation and performance is determined.

УДК 378.14

І.В. Шимкова
м. Вінниця, Україна

ДИСТАНЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Реалізація національною системою вищої освіти ідей Болонського процесу, зокрема впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу потребує перегляду змісту самостійної роботи студентів та пошуку нових форм її організації. Міністерство освіти і науки України орієнтує вищі навчальні заклади на зменшення тижневого аудиторного навчального навантаження студентів і збільшення часу на їхню самостійну роботу, підвищення її ефективності завдяки створенню якісно нового організаційного та інформаційного ресурсного забезпечення [1]. У зв'язку з цим науково-педагогічному персоналу необхідно зосередити увагу на підготовці науково-методичного та

навчально-організаційного забезпечення самостійної роботи студентів, що повинна базуватися на нових принципах формування обсягів та структури педагогічного навантаження викладача за формами та видами навчальних занять, застосуванні нових інформаційних технологій.

Комплексне дослідження педагогічних праць, в яких розкриваються питання теорії і практики дистанційного навчання, дає підстави стверджувати, що запровадження в навчальний процес системи дистанційного навчання, зорієнтованої на забезпечення якісно нового рівня знань та вмінь за рахунок створення нового інформаційного освітнього простору, заснованого на сучасних інформаційних та освітніх технологіях дозволить більш ефективно організувати самостійну роботу студентів: основу навчального процесу в цих умовах становить цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна робота студента, який може навчатися в зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, маючи при собі комплект спеціальних засобів навчання і погоджену можливість контакту з викладачем за допомогою різноманітних технічних засобів, а також очно [2, с. 19]. Дистанційне навчання створює необхідні умови для одержання освітніх послуг на відстані, без відвідування вищого навчального закладу, за допомогою нових комп'ютерних і комунікаційних технологій та є універсальною, синтетичною, інтегральною, гуманістичною формою навчання, адаптованою до базового рівня знань і контрольних цілей студентів (В.Ю. Биков).

У зарубіжних (А.А. Андреев, Дж. Андерсон, Ст. Віллер, Т. Едвард, Н. Левинський, Дж. Мюллер, О.Є. Петровський, Е. С. Полат,) та вітчизняних дослідженнях (В.Ю. Биков, Р.С. Гуревич, К.В. Корсак, Н.О. Корсунська, Л.О. Лещенко, М.І. Михальченко, В.В. Олійник, О.В. Третяк) дистанційне навчання розглядається, передусім, як окрема форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання, її головною метою є надання однакових освітніх можливостей населенню у будь-яких районах країни за допомогою інформаційних і телекомунікаційних засобів, а також підвищення якісного рівня освіти за рахунок більш активного використання наукового та освітнього потенціалу провідних університетів, академій, інститутів, наукових центрів та інших освітніх установ. Дистанційне навчання досліджується як окрема дидактична система. В той самий час теоретично обґрунтовано, що дистанційне навчання може бути реалізоване в межах всіх видів дидактичної системи [3]. Варто зазначити також, що одним із завдань розвитку освіти в Україні є застосування дистанційних технологій не тільки в дистанційній освіті, а й в інших формах навчання: очній, заочній, екстернаті [4]. У цьому контексті ми розглядаємо можливості використання дистанційних технологій з метою підвищення ефективності самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів очної форми навчання в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

У дослідженні ми базувалися на працях, котрі присвячені окремим аспектам організаційно-педагогічних засад дистанційного навчання: змісту й розвитку дистанційного навчання (А.А. Андреев, В.М. Кухаренко, В.І. Овсянніков, О.В. Соловов, П.В. Стефаненко, Дж. Андерсен, Ст. Віллер, Т. Едвард), наукового забезпечення дистанційної професійної освіти, проблемам та напрямам досліджень цієї галузі (В.Ю. Биков, М.І. Михальченко, Л.О. Лещенко та ін.); використанню нових інформаційних технологій у дистанційному навчанні (Т.П. Воронін, А.А. Іванніков, В.П. Кашицин, А.Н. Тихонов), психолого-педагогічним аспектам і технології створення дистанційного курсу (В.М. Кухаренко, Т.М. Олійник, В.В. Рибалка), можливостям й перспективам дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України та за кордоном (Р.С. Гуревич, В.О. Жулькевська, І.В. Клименко, К.В. Корсак та ін.), теоретичним і методичним засадам дистанційного навчання у вищій школі (П.В. Стефаненко).

У подальшому ми керуємося такими визначеннями [4]:

Технології дистанційного навчання складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання.

Педагогічні технології дистанційного навчання – це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного

зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів з структурованим навчальним матеріалом, представленим у електронному вигляді.

Інформаційні технології дистанційного навчання – це технології створення, передавання та збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку.

За новою парадигмою освіти (навчити вчитись) втрачає актуальність функція викладача як основного джерела інформації; нині він має навчити майбутнього фахівця самостійно здобувати знання і застосовувати їх в професійній діяльності. Раніше організація самостійної роботи студентів спиралась на роботу з навчальною і науковою літературою в бібліотечному фонді. Швидкі темпи розвитку інформаційного суспільства та обмежене фінансування бібліотек навчальних закладів є причиною того, що бібліотечні фонди не встигають поновлюватись відповідно до навчальних потреб. У той самий час у більшості навчальних закладів відсутня інфраструктура, котра б забезпечувала самостійну роботу студентів. На відміну від західних університетів вітчизняні навчальні заклади з деяких причин (передусім недостатнє фінансування, організаційні проблеми) не можуть забезпечити цілодобову роботу бібліотек, Інтернету, комп'ютерних центрів. Одним із шляхів часткового вирішення даної проблеми є створення системи інформаційної підтримки самостійної роботи, яка б використовувала технології дистанційного навчання та можливості комп'ютерного навчання – електронні підручники, інформаційні матеріали і навчальні програми в мережі Інтернет, засоби комп'ютерного тестування знань тощо.

Орієнтація процесу навчання на самостійну пізнавальну діяльність має певні труднощі практичної реалізації: якщо в роботі з сучасним бібліотечним фондом студент наштовхується на брак інформації, то водночас з можливостями сучасних інформаційних технологій та мережі Інтернет студента чекає надлишок інформаційного матеріалу, грамотно проаналізувати який він не завжди може. Є також певна інформаційна нерівність студентів, зумовлена нерівністю соціальною, тобто різні можливості самостійного одержання інформації і використання можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. У зв'язку з цим виникає об'єктивна необхідність комплексного навчально-методичного забезпечення самостійної роботи студента, тобто формування пакету навчально-методичних матеріалів, що може бути реалізовано за допомогою неінтерактивних технологій дистанційної освіти (*case*-технології, друковані матеріали – методичні посібники, розробки, аудіо- та відеоматеріали), а також засобами комп'ютерного навчання (електронні підручники, комп'ютерне тестування та контроль знань). На нашу думку, зазначене вище сприятиме підвищенню ефективності самостійної роботи студентів якості їхніх знань лише за таких умов:

- 1) залучення для підготовки дидактичних засобів найкращого професорсько-викладацького складу;
- 2) використання найсучасніших навчально-методичних матеріалів;
- 3) організація спеціалізованого контролю якості самостійно одержаних знань та їх відповідності освітнім стандартам.

На сучасному етапі найбільш ефективною системою є модульна дистанційна дидактична система. Модульне навчання є педагогічною технологією, котра, по суті, є особистісно орієнтованою, дозволяє оптимізувати навчальний процес, забезпечити його цілісність в досягненні мети навчання, розвитку пізнавальної та особистісної сфери студента, а також поєднати управління пізнавальною діяльністю студентів з широкими можливостями для їхньої самостійної роботи [2, с. 20]. В основу програми дистанційної освіти покладено модульний принцип; кожний окремий курс створює цілісне уявлення про окрему предметну область, котра дозволяє з набору незалежних курсів-модулів сформувати навчальну програму, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам. В умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу доцільним є формування змісту навчально-методичних матеріалів для самостійної роботи у вигляді змістових модулів відповідно до системи кредитів ECTS навчального курсу.

Значне збільшення обсягу, оновлення змісту і форм реалізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів вимагає ефективних засобів її контролю. Перевірки

потребують не лише інформаційні, а й процесуальні результати навчання. Значення тестів як інструменту оцінювання ефективності самостійної роботи в порівнянні з іншими формами контролю полягає в тому, що, по-перше, тести є більш якісним і об'єктивним способом оцінювання і, по-друге, показники тестів орієнтовані на вимірювання ступеня, визначення рівня засвоєння ключових понять, тем і розділів навчальної програми, умінь і навичок, а не на констатацію наявності в студента певної сукупності формально засвоєних знань [5, с. 69-70]. Разом з тим технологічність контролю знань за допомогою традиційного для систем дистанційного навчання комп'ютерного тестування має низку переваг для оптимізації навчального процесу:

- автоматизований контроль не передбачає значних витрат навчального часу на виконання завдань студентами; швидке отримання результатів випробування, звільнення викладача від трудомісткої роботи з обробки результатів тестування дозволяє ефективніше використовувати час, що є важливим за умови загального скорочення аудиторного навантаження;

- систематичний об'єктивний контроль є засобом активізації пізнавальної діяльності і підвищення мотивації студентів до системного самостійного навчання впродовж семестру і навчального року;

- оприлюднення результатів тестування і загального рейтингу дозволяє створити атмосферу здорової конкуренції навчання, сприяє реальній самооцінці студента, що є важливим у процесі визначення ECTS-рейтингу;

- здійснення зворотного зв'язку шляхом системного проведення перевірок, послідовного контролю: на основі аналізу результатів тестування викладач може визначити як ефективність самостійної роботи студента, так і ефективність власної діяльності.

Особливе значення має комп'ютерне тестування для самоорганізації студентів. Студенти беруть активну участь в організації та здійсненні власної навчально-пізнавальної діяльності шляхом самоконтролю та самоперевірки за допомогою діагностичного тестування. Діагностична система тестування може бути зреалізована як частина навчально-методичного комплексу у вигляді окремої комп'ютерної програми або розміщена в мережі Інтернет.

Реалізація одного з основних завдань системи освіти – формування потреби й здатності до самонавчання відповідно до інтелектуальних можливостей особистості. Це вимагає такої організації навчального процесу, що не лише сприятиме підвищенню ефективності навчання, а й формуватиме водночас потреби й навички самостійної роботи студентів, які є основою для їхнього подальшого професійного зростання в системі безперервного навчання. Самостійна робота є формою прояву відповідної діяльності пам'яті, мислення, творчої уяви в процесі виконання навчального завдання. Результатом цієї діяльності є або засвоєння нового знання або поглиблення й розширення сфери дії вже одержаних знань. Її мета полягає в засвоєнні знань і формуванні вмінь і навичок. Такого роду діяльність покликана забезпечити можливість здійснення студентами самостійної пізнавальної активності. Самостійна пізнавальна діяльність студентів передбачає сформованість у них умінь самостійно здобувати й закріплювати знання, користуючись різними джерелами інформації; застосовувати знання для вирішення навчальних і практичних завдань; творчо застосовувати знання в нестандартних ситуаціях. Суттєве значення для ефективності самостійної діяльності має розвиток рефлексії й самооцінки одержаних результатів. Дидактичні принципи дистанційної освіти також пов'язані з організацією самостійної пізнавальної діяльності. Система дистанційного навчання, створена з урахуванням психолого-педагогічних особливостей організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності, забезпечує вирішення низки виховних завдань, використовуючи дидактичний принцип навчання і розвитку, з одного боку, і систематичність, – з іншого. Така система підвищення творчого та інтелектуального потенціалу студента за рахунок самоорганізації, прагнення до знань, використання сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій, уміння самостійно приймати відповідальні рішення.

Зникнення меж освітніх ресурсів у дистанційній системі, доступ кожного студента до світових інформаційних ресурсів змінює роль змісту освіти. Традиційний зміст

сконцентрований у певних джерелах – підручниках і навчальних посібниках, педагогічно адаптованих і відібраних на основі тих чи інших ідей, концепцій, ціннісних установок. Збільшення обсягу й доступності інформації призвело до того, що відбір змісту може виконуватися самим користувачем системи. Кожним студентом створюється власна програма навчання, що ґрунтується не на єдиному інформаційному джерелі, а є траєкторією руху в освітньому середовищі і враховує його індивідуальні можливості та здібності. Індивідуалізація оцінки результатів – невід'ємна риса дистанційних технологій, що в своїй основі має індивідуальний підхід і спрямована на задоволення індивідуальних освітніх запитів студентів.

Дистанційна освіта як форма навчання має забезпечити можливість студентів будувати власну освітню траєкторію, котра відповідатиме його освітнім та професійним потребам і здібностям. Процес дистанційного навчання, його проектування і організація з самого початку були орієнтовані на самостійну навчально-пізнавальну діяльність студента. Використання дистанційних технологій в очній формі навчання для підтримки самостійної роботи має дещо інші дидактичні завдання і вимоги. Самостійна робота, незважаючи на значне підвищення її ролі у зв'язку з реформуванням освіти залежить від системи аудиторних занять і регламентована відповідно до програми навчального курсу. Використання дидактичних методів і засобів дистанційного навчання за таких умов потребує адаптації і відповідного науково-методичного обґрунтування. Кредитно-модульна технологія висуває низку характерних дидактичних вимог до змісту навчального матеріалу, що мають бути враховані в процесі підготовки навчально-методичних матеріалів для самостійної роботи. Потрібно також визначити оптимальні витрати навчального навантаження студента на повне вивчення матеріалу окремих модулів, узгодити їх з кредитами часу.

У межах дистанційного навчання реалізуються всі наявні традиційні дидактичні принципи навчання та з'являються нові (принцип педагогічної доцільності використання нових інформаційних технологій; принцип забезпечення безпеки інформації, котра циркулює під час дистанційного навчання; принцип відповідності технологій навчання; принцип мобільності навчання), пов'язані з використанням сучасних інформаційних технологій [6]. Водночас система дистанційного навчання, що функціонує в межах дидактичної системи очного навчання і кредитно-модульної системи організації навчального процесу, має враховувати їхній зміст, методи та форми організації навчання, способи контролю і корекції.

Висновки. Підсумовуючи проведені дослідження, можна стверджувати наступне. Система дистанційного навчання як доповнення традиційної університетської освіти є засобом технологічного, змістовного і методичного забезпечення самостійного навчання, а також сприяє переходу до особистісного вибору індивідуальних форм навчання.

Використання методів дистанційного навчання сприятиме підвищенню ефективності самостійної роботи студентів, насамперед, за рахунок:

- забезпечення інформаційно-методичної підтримки самостійного навчання;
- додаткової мотивації студентів до системної активної самостійної роботи;
- формування вміння самостійно вчитися.

У свою чергу, це сприятиме ефективності функціонування кредитно-модульної системи організації навчального процесу, що передбачає переорієнтацію навчального процесу на самостійне навчання студентів.

Основним завданням викладача щодо забезпечення системи дистанційної підтримки самостійної роботи є формування інформаційних матеріалів навчального курсу, планування і реалізація заходів з контролю знань студентів.

Використання дистанційних технологій забезпечить вирішення низки актуальних освітніх завдань:

- використання в навчальному процесі нових досягнень інформаційних технологій сприяють входженню людини у світовий інформаційний простір;
- поява нових можливостей для оновлення змісту навчання та методів викладання дисциплін і розповсюдження знань;
- підготовка студентів до навчання в системі безперервної освіти «упродовж життя».

Упровадження дистанційних технологій вимагає відповідного організаційного, навчально-методичного, матеріально-технічного, кадрового забезпечення.

Подальшого дослідження потребують теоретичні і методичні засади функціонування дистанційних технологій в межах очної форми навчання, дидактичні і психолого-педагогічні умови їх впровадження.

Література:

1. Лист Міністерства освіти і науки України «Про основні завдання вищим навчальним закладам на 2005/2006 навчальний рік». – № 4.1-20/2366 від 04.07.05.
2. Стефаненко П. В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі. Автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.04. – К.: Інст. пед. і псих. проф. освіти АПН України, 2002. – 39 с.
3. Стефаненко П. В. Дистанционное обучение в высшей школе: Монография. – Донецк: ДонНТУ, 2002. – 397 с.
4. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. Постанова МОН України від 20 грудня 2000 р.
5. Майоров А. Н. Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование. – СПб.: Образование и культура, 1997. – С. 69-70.
6. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навчальний посібник. 3-є вид./ За ред. В.М. Кухаренка. – Харків: НТУ «ХПІ», «Торсінг». – 2002. – 320 с.

Possibilities of application of the controlled from distance technologies are considered for the increase of efficiency of independent work of students of an eye form of studies at the terms of the credit-module system of organization of educational process.

УДК 811:378.147.015.3/018.4

*О.В. Шмирова,
м. Біла Церква, Україна*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

В історії методики викладання іноземних мов спостерігається певна еволюція в розробці ефективних методів, котра завжди була зумовлена досягненнями споріднених наук і практичних досліджень [2].

Через недосконалість і невідповідність методів минулого новим завданням часто доводилось йти найменш економним, важким і далеким шляхом, що не приводив до кінцевої мети – практичного володіння іноземною мовою. Останнім часом чимало зроблено для вдосконалення методики викладання іноземних мов і поліпшення умов, що сприяють розробці нових методів навчання.

Мета статті - проаналізувати використання сучасних інформаційних технологій та виявити психолого-педагогічні особливості дистанційного навчання в процесі викладання англійської мови.

У зв'язку з виходом фахівців різних галузей науки і техніки на міжнародну арену виникає необхідність теоретичної і практичної розробки неординарних методів, які в стислі строки і з затратою мінімальних зусиль підводили б вивчаючих іноземну мову до активно-практичного володіння нею. Таким чином, була створена концепція, згідно з якою іноземні мови слід вивчати не за аспектами, а комплексно, бо людська мова – це єдиною злитий комплекс фонетичних, лексичних і граматичних компонентів. Таке практикування навчального процесу не оригінальне. Комплексне викладання іноземної мови має чи не найдавнішу історію. Еклектичний метод втілює всі найкращі досягнення попередніх методичних вчень. Мета навчання іноземної мови була і є чотиригранною: розуміння іноземної мови на слух, говоріння, письмо та читання іноземною мовою. Цей метод передбачає також інтенсивне вживання усної мови, читання вголос та широке використання аудіювання.

Нині є чимала диверсифікація методів навчання іноземних мов. Все ширше в нашій країні застосовується програмоване навчання за допомогою персонального комп'ютера; використовуються відеофільми, відеотренінги, мультимедійне та дистанційне навчання.

Найбільш успішні методики побудовано на філологічних та психологічних основах, навченні структуралістів.

Структуралісти доводять, що мова це система різних усних структур фонетичного і граматичного характеру. Відповідно до цього основою всієї роботи над вивченням мови має бути усна з величезною кількістю повторень, чим забезпечується засвоєння матеріалу майже напам'ять [1].

Аналізуючи шляхи розробки раціональних методів навчання іноземних мов, не можна обминути сучасні інформаційні технології, активне запровадження яких є стратегічним напрямом реформування системи вищої освіти в Україні. Тому викладачам вищої школи важливо мати власні уявлення про дидактичні можливості інформаційних технологій навчання з тим, щоб ефективно їх застосовувати, що в недалекому майбутньому зробить можливим організувати навчальний процес за Європейською моделлю [8, с. 11].

Дистанційне навчання (ДН) у широкому значенні – це процес одержання знань на відстані за допомогою сучасних технологій, головну роль серед яких грає Інтернет. Саме з розвитком світового павутиння пов'язують широке поширення дистанційної освіти в світі як серйозної альтернативи традиційним формам навчання. І це цілком закономірно, враховуючи які можливості вона дає студентам.

ДН – це нова організація навчального процесу, що базується на принципах самостійного навчання студента. Середовище навчання характеризується тим, що студенти часто зовсім віддалені від викладача в просторі або в часі, водночас вони мають можливість в будь-яку хвилину підтримувати діалог за допомогою засобів телекомунікацій.

ДН надає широкий міжнародний доступ до кращих освітніх курсів, суттєво збільшує можливості традиційної заочної освіти за рахунок формування освітнього інформаційного середовища, в якому студент самостійно або під керівництвом викладача може вивчати матеріал, який його цікавить, значно розширює коло людей, котрим доступні навчальні ресурси, допомагає в здобутті студентом навичок самостійної роботи, знижує вартість навчання, дає можливість формувати унікальні освітні програми за рахунок комбінування курсів, наданих різними освітніми закладами, що має суттєве соціальне значення, оскільки дає можливість задовольнити в повному обсязі освітні потреби населення.

ДН – це навчання, під час якого надання студентам суттєвої частини навчального матеріалу і значна частина взаємодії з викладачем, здійснюється з використанням сучасних інформаційних технологій: супутникового зв'язку, комп'ютерних телекомунікацій, національного та кабельного телебачення, мультимедіа, навчальних систем, тощо.

Відмінною особливістю ДН є надання студентам можливості самостійно одержувати необхідні знання, користуючись розвинутими інформаційними ресурсами, забезпечуваними сучасними інформаційними технологіями. Інформаційні ресурси: бази даних та знань, комп'ютерні, в тому числі мультимедійні, навчальні і контролюючі системи, відео та аудіо записи, електронні бібліотеки поряд з традиційними підручниками і методичними посібниками створюють унікальне розподілене середовище навчання, доступне широкій аудиторії.

Проведення відео- та телевізійних лекцій, круглих столів, комп'ютерних відео- та текстових конференцій, можливість частих, навіть щоденних, консультацій з викладачем за допомогою комп'ютерних комунікацій роблять взаємодію студентів з викладачами навіть більш інтенсивною, ніж за умов традиційної стаціонарної форми навчання. Інтенсивні телекомунікаційні взаємодії студентів між собою і з викладачами-консультантами дають можливість проводити семінари та ділові ігри.

ДН у разі необхідності може включати відвідування студентами навчального закладу, а також поєднуватись з традиційними формами навчання. Динамічне, сучасне дистанційне навчання інтегрує всі наявні методи навчання і надає їм якісно нового рівня.

Реальністю сьогодення є розширення міжнародних зв'язків України та її інтеграція до світової спільноти. За таких умов усе більше уваги приділяється вивченню іноземних мов, причому це стосується всіх сфер життя, де іноземні мови є ключем для розвитку

міжнародних відносин, проведення конференцій, культурного обміну між представниками різних країн та обміну інформацією. Багатомовність та полікультурність вважаються необхідними для громадян нової Європи, і відповідно – України [4; 7]. До випускників вищих навчальних закладів висуваються додаткові вимоги щодо володіння іноземними мовами. Потреба сучасного суспільства у фахівцях, які вільно володіють іноземною мовою у побуті та в професійній діяльності, зумовлює необхідність пошуку нових конструктивних ідей для вирішення проблеми оптимізації та інтенсифікації навчання іноземних мов, здобування нових знань та удосконалення рівня мовної і мовленнєвої підготовки [8, с. 13] .

Тенденцією у вищих навчальних закладах нині є скорочення кількості аудиторних годин та збільшення годин, що відводяться на самостійну роботу студентів. Трансформується роль викладача у навчальному процесі: поступово втрачає актуальність функція викладача як основного джерела інформації, він перетворюється на організатора, консультанта, керівника та експерта самостійної роботи студентів. Усе це потребує пошуку більш ефективних засобів навчання, котрі б виконували у навчальному процесі такі функції: інформуючу, формуючу, систематизуючу, контролюючу та мотивуючу. Таким вимогам можуть відповідати новітні комп'ютерні засоби навчання, до яких належать електронні посібники, мультимедійні курси, тренінгові програми та ін.

Вивчення іноземної мови сприяє підвищенню загальноосвітнього рівня та кваліфікації фахівців і розглядається як складовий елемент системи освіти, якому притаманні цілісність, автономність та специфіка. Вимоги до підготовки фахівців нового типу відображені у кваліфікаційних характеристиках випускників вищої школи і передбачають наявність високої культури і знання іноземної мови. Випускник вищого навчального закладу має володіти навичками розмовної мови, читання, перекладу та реферування текстів за фахом.

Мотивацією щодо вивчення іноземних мов слугує потреба студента стати висококваліфікованим фахівцем з умінням спілкуватися іноземною мовою та здобувати інформацію з новітньої зарубіжної літератури. Тому однією із особливостей цієї дисципліни в вищих навчальних закладах є її професійно-орієнтований характер.

Навчальний процес у вищій і середній школі здійснюється на основі дидактичних принципів, які обумовлюють мету, структуру і зміст навчання. З погляду головних освітніх і виховних завдань сучасного навчання вважається, що існує сім найважливіших дидактичних принципів, що стосуються всього навчального процесу в цілому і поширюються на всі навчальні предмети [2, с.13]. При цьому слід зазначити, що у кожному моменті навчання, в кожному його компоненті діють усі принципи навчання, проте залежно від специфіки завдань навчання нерідко виявляється провідна роль того чи іншого окремого принципу [3].

В основі курсу іноземної мови мають бути такі положення:

1. Оволодіння іноземною мовою є одним з важливих компонентів професійної підготовки сучасного фахівця будь-якого профілю.

2. Курс іноземної мови вищого навчального закладу носить професійно-орієнтований характер, тому його завдання визначається, насамперед, комунікативними та практичними потребами фахівців даного профілю.

3. Студент і викладач є активними учасниками навчального процесу.

4. Студент є не тільки об'єктом навчання, а й його суб'єктом.

Професійна спрямованість вивчення студентами іноземної мови передбачає володіння такими видами продуктивної діяльності, як:

- оціночна мовленнєва діяльність під час роботи з текстами зі спеціальності;
- бесіда з проблем заданого тексту;
- висловлювання з визначеної теми у вигляді повідомлення або доповіді;
- сприймання повідомлень або доповідей зі спеціальності.

Сучасне навчання іноземної мови підпорядковується дидактичним закономірностям. Разом з дидактичними принципами доцільно розглядати принципи технології навчання іноземної мови, які, зберігаючи свою специфіку, певною мірою конкретизують і розвивають загальні дидактичні принципи [2, с. 45]. У технології навчання іноземної мови застосовуються такі принципи як навчання лексиці і граматиці іноземної мови, аудіювання, навчання усного мовлення і читання іноземною мовою [6].

Досягнутий за останні роки прогрес у впровадженні новітніх комп'ютерних засобів у процес навчання іноземних мов у вищій школі потребує глибокого наукового обґрунтування дидактичних і методичних основ їх використання, визначення концептуальних засад створення електронних посібників як для позааудиторного навчання (дистанційного), так і для аудиторного. Для ефективної навчальної роботи необхідне якісне дидактичне забезпечення – комплекс взаємопов'язаних за дидактичними завданнями освіти та виховання різних видів змістовної навчальної інформації на різних носіях (у паперовому та електронному виглядах), розроблених з урахуванням вимог педагогіки, психології та інших наук.

Основою навчально-пізнавальної діяльності є психологічні процеси особистості. Тому в процесі дистанційного навчання їх необхідно дотримуватися з урахуванням при цьому специфіки ДН. Будь-яка форма навчання, в тому числі дистанційна, вимагає створення психологічної бази, без якої не можна говорити про якість навчального процесу. Розробка навчально-методичних матеріалів для дистанційного навчання потребує враховування психологічних закономірностей сприймання, пам'яті, мислення, уваги, а також вікових особливостей студентів. Це пояснюється тим, що пізнавальні процеси студентів безпосередньо впливають на засвоєння навчального матеріалу. Є низка незалежних від особистісних характеристик особливостей, які слід враховувати в процесі розробки навчально-методичних матеріалів, зокрема таких:

- органи чуття людини обмежені у своїй можливості реагувати на інформаційні сигнали, відтак сприймають лише дозовану кількість повідомлень із навколишнього середовища; і якщо повідомлень багато, то мозок зазнає інформаційного перенасичення (перенавантаження);

- людина сприймає світ залежно від того, що вона очікує сприйняти, через те її свідомість більшою мірою реагує на нове і несподіване;

- «ефект технічного перенасичення» полягає в тому, що людина не спроможна без варіювання виконувати одноманітні завдання протягом навіть нетривалого часу, тому іноді непомітно для себе вона змінює задачу, яку розв'язує.

Особливості психолого-педагогічних умов здійснення навчального процесу, притаманні тій чи іншій формі навчання, значною мірою визначається тим, які реальні можливості мають студент і викладач для між особистісного спілкування. Для ДН іноземних мов такою особливістю є непрямий опосередкований характер процесу спілкування між викладачем і студентом, яке здійснюється через комп'ютерні комунікації. Зворотний зв'язок між студентом і викладачем у системі ДН є абсолютним її атрибутом. Цей зв'язок має забезпечувати студенту психологічний комфорт у процесі навчання. Суть механізму зворотного зв'язку полягає в тому, що в міжособистісному спілкуванні процес обміну інформацією ніби подвоюється і, окрім змістового навантаження, несе в собі від реципієнта до комунікатора відомості про те, як реципієнт сприймає і оцінює поведінку комунікатора. Адекватність сприйняття інформації залежить від багатьох причин, найважливішою з яких є наявність або відсутність у процесі діалогу комунікативних бар'єрів. Комунікативний бар'єр - це психологічна перешкода на шляху адекватної передачі інформації між партнерами зі спілкування. Якщо такий бар'єр виникає, то інформація спотворюється або змінюється її зміст.

Є різні психологічні бар'єри спілкування:

- семантичний бар'єр пов'язаний із вживанням різних значень того самого поняття учасниками процесу спілкування;

- стилістичний бар'єр виникає за умов невідповідності стилів мовлення комунікатора і реципієнта;

- логічний бар'єр з'являється тоді, коли логіка міркування, запропонована комунікатором, дуже складна.

Комунікативний бар'єр може перерости і в бар'єр відносин. Це суто психологічний феномен, який виникає в процесі спілкування комунікатора і реципієнта, коли почуття недовіри та ворожості до комунікатора поширюється і на пропоновану ним інформацію.

Важливо враховувати те, що будь-яка інформація, яка надходить до реципієнта, справляє певний вплив на його поведінку, мислення, настановлення. В окремих випадках комунікативний бар'єр виступає психологічним захистом від психологічного впливу іншої

людини, що виникає в процесі обміну інформацією між учасниками спілкування. Таким чином, особистісні характеристики викладачів у системі дистанційної освіти мають важливе значення для забезпечення відповідного, психологічного комфорту тим, хто навчається.

Психологи акцентують увагу на здатності студента самостійно працювати з інформацією. Відомо, що самостійна робота в системі дистанційної освіти є основним елементом навчальної діяльності.

Виділяють такі рівні готовності студента до самостійної роботи:

- високий, коли переважає пізнавальний, професійний мотив;
- проміжний, коли є різні мотиви, актуалізовані різними проблемами;
- низький, коли переважає зовнішній мотив: необхідність скласти залік або іспит.

Провідними мотивами самостійної діяльності можуть виступати навчально-пізнавальні та професійні мотиви. Конкретними стимулами можуть бути інтереси, відповідальність, страх відразування тощо. Різні за змістом мотиви по-різному впливають на якість навчальної діяльності.

Здійсненню самостійної діяльності можуть заважати такі психологічні проблеми, як відсутність досвіду самостійної роботи, недостатня воляова саморегуляція, вплив групових настановлень тощо.

Упровадження комп'ютерних засобів, так само, як і застосування аудіо - та відеотехніки в навчальний процес з іноземної мови, належить до методів активного навчання. Студент, який самостійно працює над виконанням тієї чи іншої комп'ютерної програми, не пасивно спостерігає за «подіями», що відбуваються на екрані дисплея, а з першої ж миті починає реагувати (відповідати) на прохання і запитання комп'ютера, який заохочує кожного без винятку студента до активної діяльності і своїм відмінним дизайном, і своєю змістовно цікавою програмою, і своїм багатим ілюстративним матеріалом. Тим більше, що робота за допомогою комп'ютера не дублює звичайні аудиторні заняття, а й сприймається студентами як новий тип навчальної діяльності, котрий неможливо здійснити без допомоги ПК.

Нині вже чимало якісних навчальних програм з різних дисциплін вузівського циклу. Проте використання комп'ютера у навчанні гуманітарних предметів подекуди ще обмежене.

Основний показник високої якості навчальної комп'ютерної програми – це ефективність навчання. Ефективність програми визначається тим, наскільки вона забезпечує передбачену мету навчання. Застосування нових видів навчальних завдань дозволяє внести якісні зміни у навчальний процес, перебудувати діяльність студентів. Комп'ютер дозволяє якісно підвищити контроль за діяльністю студентів, забезпечуючи водночас гнучку систему управління. Як відомо, одним із недоліків традиційних форм навчання є те, що багато з того, що підлягає контролю у навчальній діяльності з боку викладача, залишається поза його зором. Працюючи в аудиторії, викладач практично не в змозі одночасно перевірити правильність виконання кожного завдання кожним студентом, а це призводить до того, що не виправлені своєчасно помилки зменшують вірогідність їх ліквідування у наступному.

Узагальнюючі вищевикладене, можна зробити висновок про те, що можливості комп'ютера, Інтернету, дистанційного навчання мають бути проаналізованими з точки зору психології й дидактики і використані тоді, коли це необхідно з педагогічних позицій. Не слід гнатися за зовнішнім ефектом. Навчальна система мусить бути не ефектною, а ефективною. Питання про те, наскільки ефективна навчальна програма, може бути вирішене лише після її апробації. Доречно зазначити що останнім часом комп'ютерні технології стали предметом серйозного вивчення.

Література:

1. Величко Г.Г. Комп'ютерні технології навчання/ Зб. наук. пр. – Київ – Вінниця, 2002.
2. Ляховицкий М.В. Теория и практика применения технических средств в обучении иностранным языкам. – К.: Вища школа, 1979.–256 с.
3. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології. – К., 2000. –368с.
4. Освіта України. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті// Освіта України. – 2001. – № 14.

5. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного образования// Материалы конференции «Интернет, общество, личность». - С.Петербург, –2000. – С. 67.

6. Сердюков П.И. Дидактические возможности дистантного обучения иностранным языкам// Иноземні мови. – 1997. – № 3. – С. 22–29.

7. Спіцин Є.С Освітня політика Ради Європи в газузі іноземних мов// Наук. вісн. каф. ЮНЕСКО Київ. держ. лінгв. ун-ту. – К., 2000. – Вип. 3. – С. 772–778.

8. Howe K. Reflections on new approaches to teaching and learning in higher education: A UK University teacher's perspective// Collections of papers international scientific conference: Education system as a dynamic phenomenon. New instruction technologies in Europe and Ukraine. – Bila Tserkva, 2000. – С. 11–14.

Distance education which includes using a computer and the Internet in the teaching foreign languages needs to be analyzed from the point of view of psychology and didactics and must be used only in order to achieve pedagogical goals.

УДК 378, 147: 371. 134: 78

*Ж.В. Штена, Л.В. Білоконь
м. Вінниця, Україна*

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ТА МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ В КЛАСІ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ

Постановка проблеми. Розвиток духовної культури, важливою складовою якого є мистецтво, породжений стрімкими змінами соціальних умов у сучасній Україні. Мистецтво допомагає подолати відставання духовно-морального розвитку людства від науково-технічного прогресу, протистоїть тиску прагматичної ідеології виробництва й ринкових потреб, споживчо-матеріалізованого ставлення до життя, дає надію досягти ідеалу гармонійної людини, спонукає її до істинної, некон'юнктурної творчості. Розмежування мистецтва на прикладну сферу (шоу-бізнесу) й академічну музику, говорить про те, що руйнується єдине середовище функціонування музичного мистецтва. Сучасні засоби масової інформації (ЗМІ), маніпулюючи яскравими аудіовізуальними образами, досягненнями новітніх технологій, нарощують свої комунікативні можливості, створюють власну реальність. Таким чином, розриваються традиції класичної гуманітарної культури, відлучається від неї молодь, формується «нова людина» з невибагливим смаком та світоглядом, переповненим стереотипами та штампами. Йде неспинний процес зубожіння особистості, який веде її до зворотного розвитку духовно-моральних цінностей, змінюючи світогляд, потреби та ідеали. Саме такий стан загальної музичної культури є закономірним в українському суспільстві. Майбутній вчитель музики є найважливішою ланкою у вихованні підростаючого покоління. Тому формування музичної культури студентів музично-педагогічних факультетів набуває ідеологічного та політичного значення. Саме він буде заохочувати дітей до музики і впливати на їх смаки.

Мета статті полягає в тому, щоб розглянути:

- проблеми існування музичного мистецтва в нинішній комунікативній ситуації;
- використання надбань ЗМІ в академічному середовищі ВНЗ;
- можливість професійної освіти протистояти навалі масової поп-культури;
- засоби формування музичної культури студентів музично-педагогічних факультетів

в класі постановки голосу в світлі реформ професійної освіти та вимог самореалізації особистості в українському суспільстві.

Шляхи вирішення цієї проблеми ми розглянемо на окремо взятому предметі постановки голосу, розкривши його значення для студентів не лише в ракурсі набуття професійної майстерності, а й щодо формування певного рівня художньої свідомості вчителя-музиканта.

Розглянемо деякі позитивні тенденції, що реалізуються в сучасному українському суспільстві.

По-перше, світова спрямованість на гуманізацію й гуманітаризацію суспільства та освіти, що поєднує пріоритет загальнолюдських цінностей з цінностями культури.

По-друге, конфліктність самої ситуації, коли зниження рівня масової культури починає гальмувати суспільний розвиток і суперечити зростаючим вимогам до самореалізації особистості, без якої неможливо будувати громадянське суспільство.

По-третє, актуальність реформацій у сфері культури, що свідчить про загострення соціокультурних процесів на сучасному етапі еволюції людства.

Особистість, освіта, культура, суспільство – це ланки єдиної системи, які взаємопов'язані між собою. Новому погляду на особистість у суспільстві та культурі відповідає інноваційна освітянська ідея про перехід від інформаційно-пояснювального до проблемно-дослідницького змісту навчання. Щоб зняти наявні бар'єри в спілкуванні з музикою, разом з оновленням змісту освіти, необхідно змінити педагогічні технології з інформативних на діалогічні, спрямовані на підвищення духовно-творчого потенціалу навчально-виховного процесу. Пріоритетною має стати діалогова стратегія педагогічної взаємодії (діалог з митцем, внутрішній діалог). Ідея «перенесення акценту із засвоєння культури на самореалізацію особистості в культурі» потребує активності в самореалізації особистості: усвідомлення своїх можливостей, пошуків власних форм включення в культуру та готовності до творчості [1, с.12].

Зниження загальної музичної культури українського суспільства впливає на стан професійної освіти, зокрема, на рівень музичної обізнаності та на індивідуальні потреби студентів. Завдання кожної музичної дисципліни на музично-педагогічному факультеті спрямоване на формування музичної культури, системи спеціальних знань і поглядів, практичних навичок студентів, здатності керуватися набутими знаннями та вміннями в процесі самостійної діяльності та самоосвіти, а також пізнавати життя та себе шляхом художньо-творчого самовираження і самореалізації.

Постановка голосу є однією з профілюючих дисциплін у системі підготовки вчителя музики. Основною формою навчальної роботи є індивідуальні заняття. Індивідуальні заняття, які засновані на суб'єктивному підході, націлені на створення умов для розкриття і формування індивідуальності кожного студента, дають можливість не тільки озброїти його спеціальними знаннями, вміннями та навичками, а й розвивати його як особистість, його творчий потенціал [3, с.117].

Якщо раніше студент сприймався як об'єкт навчання, якому потрібно сформувати необхідні навички, уміння, озброїти його знаннями, а не особистість, яка потребує духовного й інтелектуального розвитку та формування її світогляду, то світова спрямованість на гуманізацію й гуманітаризацію суспільства та освіти зумовлює суттєву перебудову змісту й методів викладання, а також стосунків між викладачем та студентами. Доцільно, на наш погляд, посилити просвітницько-виховні функції кожної музичної дисципліни, розкривши її значення для студентів не лише в ракурсі набуття професійної майстерності, а й щодо формування певного рівня художньої свідомості майбутнього вчителя музики.

На заняттях з постановки голосу потрібно все більше включати в роботу вокальні твори, які розучуються «ескізно», з певною обмеженою метою. Це дає змогу не тільки одержувати певну користь від засвоєння прийомів вокальної та виконавської майстерності, а й розширювати світогляд студента, знайомлячи його з різними жанрами, стилями, формами вокальної літератури. На заняттях якомога більше застосовувати переконливість музичних прикладів, агітаційну силу «живого» звучання. Прослуховувати твори, які вивчає студент, у виконанні видатних співаків з подальшим обговоренням, обміном враженнями від виконання. Створення зацікавленої, творчої атмосфери на заняттях, яка б стимулювала студента до виконання, слухання класичної музики минулих епох і сучасної музики, способи різноманітних форм співпраці викладача зі студентами і студентів між собою, виникнення спільних проєктів – все це активізує навчальний процес і сприяє розвитку музичної культури.

Розвиток вокального слуху є одним із головних завдань вокальної педагогіки. «Вокальний слух – це здатність не тільки чути голос, але ясно уявити собі й відчувати роботу голосового апарату співака... У досвідчених співаків і вокальних педагогів м'язові відчуття... настільки загострюються, що за звуком ці люди миттю оцінюють «технологію» його утворення. Фізіологічною основою вокального слуху є взаємодія дуже багатьох органів відчуття: слуху, м'язового відчуття, вібраційної чутливості, барорецепції і деяких інших. Вокальний слух – це не

просто слух, а ціла система добре розвинених регулюючих зворотніх зв'язків голосового апарату» [5, с.173]. Розвиток вокального слуху відбувається не тільки на заняттях з постановки голосу, але й залежить від неакадемічних форм спілкування: концертів, оглядів, творчих конкурсів, обміну аудіо- та відеозаписами. Розвинений, активний вокальний слух - це здатність оцінювати, свідомо контролювати і керувати якістю звучання голосу – важливий чинник, особливо необхідний для успішної майбутньої роботи з виховання дитячих голосів та формування ціннісних орієнтацій у музичній культурі студента.

Провідною тенденцією розвитку сучасного наукового знання і рушійною силою загальної орієнтації освіти є процеси інтеграції, які спричинили зміни і у формуванні інтегративних явищ у системі мистецької освіти. Багато дослідників (Л. Масол, Т. Крижанівська, О. Рудницька, Г. Шевченко, Б. Юсов та ін.) наголошують на тому, що мистецька освіта і формування особистості мають базуватися на принципі взаємодії різних видів мистецтва, позаяк тільки в сукупності всіх почуттів людини відтворюється цілісна картина життя.

Проблема інтеграції навчальних дисциплін тісно пов'язана з проблемою міжпредметних зв'язків, які є першим рівнем інтеграції. Міжпредметні зв'язки – це дидактична умова, яка не тільки сприяє систематизації навчального процесу і підвищення міцності знань студентів, а й підсилює їхній пізнавальний інтерес до навчання та разом з тим залучають до розуміння наукових понять, законів природи, ідей і теорій. Міжпредметні зв'язки в класі постановки голосу реалізуються шляхом виконання студентами музично-теоретичного аналізу вокальних творів. Особливо це стосується самостійної роботи студентів над розучуванням пісень з шкільного репертуару, вокалізів та нескладних вокальних творів, яка має починатись з розгорнутого музично-теоретичного аналізу цих творів при постійному контролі викладача з постановки голосу. Така форма роботи сприятиме закріпленню знань з музичних дисциплін, росту творчого потенціалу, а також вихованню ціннісних орієнтацій у сфері музики, смаків, потреб та здатності до самостійно-творчої роботи.

Музична педагогіка має предметні та методичні зв'язки з окремими природничими дисциплінами – фізіологією, медициною, психологією, що підкреслює її інтегративних характер. Вокальна педагогіка не може існувати без знань з анатомії та фізіології; побудови голосового апарату та функцій окремих його органів; охорони та гігієни голосового апарату та інше. Найбільшу наукову цінність для вокальної методології становлять роботи видатних вчених І. Левидова, Л. Работнова, Ф. Заседателя, І. Павлова. Без наукових знань про побудову голосового апарату та функцій окремих його органів не можна усвідомити природу правильного голосоутворення. З метою забезпечення теоретичної підготовки майбутніх вчителів музики, свідомого ставлення до процесу формування методичних умінь і навичок, викладач має на заняттях з постановки голосу роз'яснювати загальнотеоретичні положення, аргументувати з наукових позицій роль і значення співацької установки, застосування прийомів і вправ, розкривати причини виникнення недоліків та шляхи їх усунення. Такий науково-методичний підхід до начального процесу сприяє не тільки вдосконаленню професійної майстерності, а й формуванню певного рівня художньої свідомості студента.

Особливо яскравим прикладом втілення ідеї інтеграції є вокальне мистецтво, в якому природно «трансформувались» інші види мистецтв, а саме: музика, поезія театр. Спів – це продовжена мова. Принцип вокально-художньої сценічної мови є основним у вокальному мистецтві. На простому прикладі знайомих вокальних творів, пісень викладач має пояснити як взаємодіють два види мистецтва: поезія і музика, створюючи нову музично-поетичну якість, внаслідок чого збагачуються уявлення студентів про специфіку художньо-образного відображення світу, про закономірності музики, а також відбувається розширення не лише музичного, а й художнього світогляду. Музично-поетична інтерпретація вокального репертуару може бути досить різноманітною. Це пошуки можливих варіантів виконання окремих куплетів і пісні в цілому, залежно від драматургії поетичного тексту (коли музика іде за словом), тобто, коли акцент ставиться на мовній інтонації, або, навпаки, коли музична інтонація превалює. Звідси впливає різний динамічний розвиток, визначення кульмінацій окремих фраз і куплетів у цілому. Художнє спілкування починається з творчого процесу

народження художнього тексту, в якому кодується за допомогою мови даного виду мистецтва концептуально наповнена і цілісно орієнтована художня думка. Таким чином, в умовах вокальної підготовки відбувається своєрідний діалог між викладачем, студентом і образом музичного твору, в результаті якого виникає «діалог цінностей». Характер і результат такого «діалогу» залежить не тільки від того, що автор втілює в художньому тексті, а й від того, що «дає» тексту підготовленість та активність сприймаючого. Таким чином, розуміння вокального твору сприяє перетворенню естетичної цінності, моральних норм автора в частину духовного світу студента.

Вокальна педагогіка тісно пов'язана з театральним мистецтвом, у теорії якого питання формування виконавських можливостей, розвитку засобів виразності й створення сценічного образу більше розроблені та мають певну систему. Про створення вокально-сценічного образу дуже влучно сказав видатний педагог, вокаліст П.В. Голубєв: «Створення образу має бути кінцевим результатом всього процесу співування. Це спрямовує роботу над твором і синтезує в єдине ціле окремі компоненти виконання. Але, щоб досягти того, перш за все потрібно його глибоко відчувати, побачити в своїй уяві, повірити в нього і зробити його переконливим для глядача. Цьому складному процесі уяви і почуттям повинна передувати велика думка.» [4, с.70]. Всі засоби сценічної виразності співу (сценічний темперамент, емоційно-тембровий палітра, міміка й сценічні рухи) мають підпорядковуватись внутрішнім почуттям та глибокому розумінню твору. Таким чином, жоден окремо взятий вид мистецтва не може розв'язати повністю завдань естетичного виховання, розвитку духовної культури, оскільки має свою кінцеву мету. Лише вся сукупність мистецтв може розвинути повністю людські потенції, зробити особистість дійсно багатогранною, допомагати вдосконаленню всіх сторін її психіки та багатства внутрішнього світу.

Складність культурної ситуації сьогодення виявляється не тільки в полярному розмежуванні сфер академічної та масової музики, а в наявності окремих субкультур, у плюралізмі мистецьких тенденцій, напрямів, стилів, течій, технік, у трансформації інтонаційної основи музики та системи виражальних засобів, що створює труднощі у сприйнятті та розшифруванні музичної мови. Завдання освіти – допомогти студентам зрозуміти це розмаїття, усвідомити закономірності й спадкоємність еволюції музичного мистецтва виокремити позитивні тенденції й виробити надійні критерії оцінки сучасних музичних явищ. Ознайомлення з творами та творчістю сучасних композиторів має відбуватися на «ескізній» частині уроку та стати обов'язковою вимогою програми з постановки голосу, щодо виконання творів сучасних авторів, які відіграють вирішальне значення у вокальному розвитку та формуванню музичної культури майбутнього вчителя музики. Така форма роботи не тільки реалізує музично-творчий потенціал студентів, а й формує інтерес та емоційно-ціннісне ставлення до сучасних музичних явищ.

Чудовим методичним матеріалом та важливим засобом розвитку музично-естетичної культури студентів є народна пісня, яка багатогранно відображає життя людини в різні суспільно-історичні епохи, розкриває її багатство та красу. Підкреслюючи педагогічне значення музичного фольклору в становленні особистості, В.О. Сухомлинський писав, що мелодія і слово рідної пісні – це могутня виховна сила, яка розкриває народні ідеали та надії [6, с. 208]. До навчального репертуару мають входити не тільки українські народні пісні, безумовно, вони повинні мати пріоритетне значення в розвитку музичної культури студентів, а й пісні народів світу, які сприяють кращому розумінню культури, побуту, традицій, специфіки музичної мови кожного народу. Вивчення вокальних творів сучасних композиторів та пісень народів світу сприяють інтегративним тенденціям європейської освіти, котра нині все більше набуває міжнародного виміру та створює інтеркультурний простір, в якому загальні закономірності розвитку людства відображаються крізь призму національних традицій.

Отже, аналіз нинішнього стану речей свідчить про полярність розмежування соціокультурних тенденцій, загострення суперечностей між стандартами масової культури й загальнолюдськими духовними цінностями, спрямованими на творчу самореалізацію особистості. Посилення культурної домінанти кожної музичної дисципліни та в освіті в

цілому сприятиме розвитку мислення студентів, їхньої професійної впевненості та підвищення загального духовного рівня суспільства.

Література:

1. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». – К.: Райдуга, 1994.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти. Україна. Історія. Теорія: Підручник для ВУЗів. – К.: Либідь, 1998.
3. Давыдова В.В. Философско-психологические проблемы развития образования. – М.: Педагогика, 1981. – С.117.
4. Марпатенко І. Павло Васильович Голубев – педагог-вокаліст. – К.: Музична Україна, 1980. – С.70.
5. Морозов В.П. Тайны вокальной речи. – М.: Наука, 1967. – С. 173, 190.
6. Сухомлинський В.О. О педагогической культуре/ Сухомлинський В.О. Избранные педагогические сочинения в 3-х томах. – Т.3. – ОМ., 1981. – С.208.

The article is about the methodology and methods of forming musical culture in the students of the department of music and pedagogies in the voice shaping class according to the reform of professional education and requirements of personality self realization.

УДК 378.147

*Г.Б. Шульга
м. Вінниця, Україна*

ТЕХНОЛОГІЇ ЗАСВОЄННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ПОНЯТЬ УЧНЯМИ ТА СТУДЕНТАМИ

Постановка проблеми. Завдання підвищення якості навчання, поставлене перед професорсько-викладацьким складом, вимагає вдосконалення технології формування у студентів фундаментальних понять, що становлять один із найважливіших компонентів системи наукових знань. Успішне вирішення даного завдання можливе за умови оволодіння викладачами теоретичними і методологічними основами процесу формування понять.

Знання сучасного стану теорії формування понять і умов успішного їхнього засвоєння студентами та учнями не менш важливе для розробників державних освітніх стандартів, навчальних програм, а також для авторів підручників і методичних рекомендацій, оскільки це дозволяє забезпечити оптимальну структуру навчальних предметів, наступність і неперервність у розвитку понять під час вивчення різних предметів на основі реалізації внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків. Виходячи з цього, в даному дослідженні ставилося завдання розкрити деякі актуальні, на наш погляд, питання теорії і практики формування наукових понять у студентів і школярів.

Поняття є необхідним елементом знання і за своєю структурою утворює складну систему. Поняття – одна з вищих форм мислення, форм віддзеркалення матеріальної дійсності. Воно є такою формою віддзеркалення, котра розкриває суть речей, визначальні властивості предметів, їхню внутрішню суперечливу природу. Тому поняття - знання істотних ознак предметів і явищ навколишньої дійсності, знання суттєвих зв'язків і відношень між ними. З іншого боку, воно є одним із найважливіших елементів системи наукових знань (рис. 1). Від якості засвоєння понять залежить засвоєння законів і теорій, оволодіння вміннями творчо застосовувати теоретичні знання на практиці, формування наукового світогляду, оскільки закон виражає стійкий зв'язок між поняттями, а теорію іноді розглядають як розвинуте поняття. За твердженням Л. Виготського, «мислення розвивається в піраміді понять».

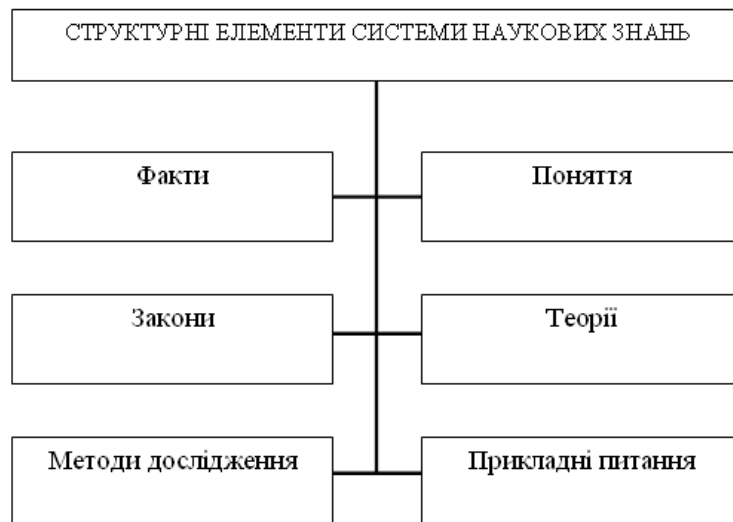


Рис. 1.

На думку Дж. Брунера [2, с.163], необхідно розрізняти формування понять і їхнє засвоєння. Формування - це просто впізнавання схожих об'єктів. Засвоєння - більш складний процес, у результаті якого суб'єкт навчається пізнавати ознаки, властиві кожному з понять. Найчастіше засвоєння понять йде від якогось середнього рівня узагальненості у двох напрямках - до більш вузьких і до більш глобальних категорій. Брунер розрізняє прості поняття («квадратний», «синій» і т.ін.), що характеризуються лише однією загальною властивістю, і складні поняття визначення яких містять кілька властивостей.

За числом елементів обсягу поняття поділяють на одиничні, обсяги яких складаються з одного елемента (наприклад, Космос, Природа, швидкість світла, абсолютний нуль), і загальні, обсяги яких включають більше одного елемента (наприклад, трикутник, число, дерево, тварина) [4, с.56].

Аналіз виконаних раніше досліджень проблеми. В психології чимало робіт присвячено вивченню процесу формування понять (Н. Ах, Ж. Піаже, Дж. Брунер, Л. Виготський, В. Давидов і ін.). Незважаючи на значну кількість теоретичних і прикладних робіт, проведених у цьому напрямі, якість засвоєння студентами природничо-математичних понять залишається незадовільною. Вивчення і аналіз причин низької якості засвоєння природничо-математичних понять привело до висновку, що головною причиною встановленого факту є відсутність психолого-дидактичної і загальної методологічної підготовки вчителів шкіл і викладачів ВНЗ до діяльності з формування понять. Ця підготовка не передбачається ні навчальними планами ВНЗ, що готують педагогічні кадри, ні програмами дисциплін психолого-педагогічного циклу. В системі професійної підготовки майбутніх учителів, коли досить обмежена кількість навчальних годин, відведених на природничо-математичні дисципліни і на педагогічну практику, є сумнівною можливість формування повноцінних і продуктивно функціонуючих наукових понять. З іншого боку, використання в системі практичних і лабораторних занять спеціальних прийомів побудови визначення виявляється ефективним і викликає позитивний відгук у студентів.

Мета статті – розглянути ефективні прийоми формування понять у студентів педагогічного ВНЗ і методику підготовки майбутніх учителів до формування наукових понять в учнів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серйозним недоліком у формуванні понять є відсутність наступності в їхньому розвитку і єдності інтерпретації загальних наукових понять для циклів навчальних дисциплін, а також понять, що належать до однієї і тієї самої галузі науки, але які вивчаються в її різних розділах. Відсутність наступності в розвитку понять гальмує процес їхнього засвоєння, а відсутність єдності в інтерпретації призводить до виявленого дидактами явища «розщеплювання» поняття, коли одне і те саме наукове поняття в свідомості учнів чи студентів розщеплюється на два, а іноді і більше

незалежних понять. Слід наголосити на відсутності єдності в інтерпретації загальних понять в підручниках, відсутність у їхньому формуванні міжпредметних зв'язків.

Звертає на себе увагу те, що у вузівських підручниках недостатньо розкриваються методологічні, світоглядні значення фундаментальних природничонаукових понять і понять гуманітарних предметів, що знижує їхню роль у формуванні наукового світогляду студентів.

Важливою умовою вдосконалення методики формування понять у студентів є організація спеціальної психолого-дидактичної і методичної підготовки студентів педагогічних ВНЗ до діяльності з формування понять. В основу такої підготовки міг би бути поставлений розроблений психологами спільно з математиками спецкурс «Психолого-дидактичні основи формування наукових понять». Необхідна також теоретична підготовка з питань методики формування понять усіх викладачів ВНЗ.

Характерною рисою багатьох понять є їхня нечіткість з погляду класичної математики і формальної логіки. Такі поняття, що не володіють чітко визначеним змістом і об'ємом, носять назву «розмитих», «нестрогих» понять. Вивчаючи різні дисципліни, студенти в науковій і навчальній літературі зустрічають багато описових визначень одного і того самого поняття, в яких відсутня ієрархія суттєвих і несуттєвих ознак і які, як правило, відображають окремі сторони означуваного об'єкту або явища. Л. Заде як засіб математичного моделювання невизначених понять використовує поняття нечіткої множини, істотною ознакою якої розмитість її меж, що означає можливість належності одного і того самого об'єкту до різних класів.

Одним із методичних прийомів діагностики рівня розвитку поняття може служити завдання на визначення поняття. Вміння формулювати визначення, очевидно, не є однозначним і єдиним індикатором рівня розвитку поняття. Проте, будь-яка спроба дати визначення поняттю так чи інакше актуалізує у свідомості суб'єкта певний семантичний простір, що містить означуване поняття. Структуру такого семантичного простору на початкових стадіях розвитку поняття утворює множина розмитих, слабо структурованих родовидових ознак означуваного поняття, а також взаємозв'язки між ними. При цьому характер відносин між елементами семантичного простору є самим інформативним показником рівня розвитку поняття. Л. Виготський, виділяючи етапи в розвитку понять, провідне значення надавав саме характеру зв'язків, що становлять основу об'єднання і узагальнення об'єктів, що відображаються в понятті. Логічно припустити, що на різних етапах свого розвитку поняття описується цілком визначеним за змістом і структурою семантичним простором, який виявляється у визначенні.

Прийом побудови визначення нестрогого наукового поняття, як показали наші спостереження, може слугувати не тільки засобом діагностики рівня його розвитку, а й одним із головних прийомів формування такого роду понять. Структуру процесу засвоєння реального поняття утворює єдність двох компонентів: засвоєння значення і осмислення змісту поняття. Первинним є процес засвоєння значення поняття, яке є «віддзеркаленням дійсності, виробленої людством і зафіксованої у формі поняття, знання або вміння» (О. Леонтьєв). Привласнюючи те або інше суспільно вироблене значення, виражене в понятті і зафіксоване у визначенні, суб'єкт здійснює внутрішню діяльність, продуктом якої є індивідуальне й особистісне значення, а основним елементом її змісту – власні дії суб'єкта.

У системі природничо-математичної освіти нами використовуються такі «механізми осмислення значень» понять:

I. За допомогою реалізації прийому побудови визначення поняття, суть якого полягає в наступному. Маючи перед собою кілька визначень одного і того самого поняття, узятих з наукової і навчальної літератури, студенти спільно з викладачем виконують такі дії:

1) виписують із запропонованих визначень поняття, що позначають найближчий рід означуваного поняття;

2) з групи, що утворилася, вибирають поняття, які найбільш точно й адекватно відображають найближчий рід;

3) виписують із множини визначень усі ознаки означуваного поняття;

4) з групи ознак, що утворилася, відбирають істотні.

Зрозуміло, подібні дії мають передувати ознайомленню студентів із логічною структурою визначення і роз'яснення низки супутніх понять (рід, вид, найближчий рід поняття, видові ознаки поняття, суттєві і несуттєві ознаки).

Знання такого роду, що містяться в курсі логіки, зокрема математичної логіки, створюють достатньо повну орієнтовну основу конструювання визначення будь-якого поняття.

II. За допомогою використання понять для опису й аналізу явищ навколишньої дійсності. Здійснення такого роду дій, як правило, відбувається:

- 1) в аудиторних формах роботи в процесі розв'язування задач;
- 2) в умовах педагогічної практики під час проведення уроків і навчальних екскурсій;
- 3) у процесі виконання студентами курсових і дипломних робіт, в умовах студентської наукової роботи.

III. За допомогою використання понять для опису й аналізу явищ власної навчальної діяльності. Саме ця група дій детермінує механізми рефлексій функціонування наукових понять в індивідуальній свідомості і припускає рефлексію власної навчальної діяльності, рис своєї індивідуальності, особливостей спілкування, характеру емоційних переживань і безліч інших психічних явищ.

Щоб формувати нові поняття, потрібно володіти певними вихідними знаннями. Навчальний процес будується таким чином, що людина, починаючи вивчати новий предмет, уже має достатні знання, щоб сформувати перше предметне поняття. Ці знання частково мають побутовий характер, оснований на життєвому досвіді школярів, частково почерпнуті ними з популярної літератури, науково-популярних фільмів, радіо-передач і телебачення, частково з інших галузей науки [5]. Поняття, що складають ці знання, науковці називають поняттями нульового рівня [1].

Відштовхуючись від понять нульового рівня, людина починає вивчати предмет, тобто на їхній основі формує деякі досить прості предметні поняття, які можна назвати поняттями першого рівня. Засвоївши їх, людина вивчає складніші поняття. Отже, процес формування понять можна вважати ієрархічним. Можна побудувати ієрархію понять будь-якого навчального предмета. Структуроутворюючим чинником тут є послідовність формування понять. На необхідність дотримання ієрархічної структури в процесі формування понять наголошують психологи [2]. Вони вважають, що основна особливість інтелекту і пам'яті – це поєднання всіх понять предметної галузі в деяку мережу, яка з часом переростає в піраміду знань.

Кожний наступний рівень служить для сходження на нову сходинку узагальнення і поглиблення знань у предметній галузі. Ієрархічна структура загалом не тільки показує, які поняття і судження використовуються для обґрунтування того або іншого положення, для формулювання того або іншого поняття, а й виявляє зв'язки і відношення між поняттями і судженнями, що встановлюються в процесі міркування. При цьому спочатку виявляється наявність зв'язків і тільки потім визначаються відношення, тобто характер зв'язків.

Етап виявлення зв'язків між поняттями припускає встановлення асоціативних взаємозв'язків між окремими поняттями. Треба розуміти, що логічні зв'язки між елементами не лежать на поверхні, і часто буває дуже складно їх знайти. Крім того, вчителю треба пам'ятати, що з погляду дидактики мова може йти лише про ті зв'язки, що або мають бути встановлені у свідомості учнів, або уже встановлені [5].

Під час структурування понять предметної галузі автори підручників виявляють поняття, виділяють зв'язки між ними, деталізують поняття, будують піраміду понять. Учитель початкових класів, на наше глибоке переконання, також має володіти навичками побудови піраміди знань.

Побудові асоціативних мереж має передувати етап виділення декларативних, або фактичних, предметних знань. Ці знання є семантичною предметною моделлю учня і оформляються у вигляді семантичного конспекту. Весь навчальний курс у семантичному конспекті представляється у вигляді визначеного набору семантичних фактів, предметом яких є: поняття, явища, процеси, закони, висновки, причини, наслідки, властивості, принципи, моделі і т.ін. Однак для побудови піраміди понять необхідна деяка деталізація і подальша формалізація виділених у конспекті фактів.

Узагальнюючи вищевикладене, ми пропонуємо майбутньому вчителю початкових

класів такий алгоритм побудови бази знань:

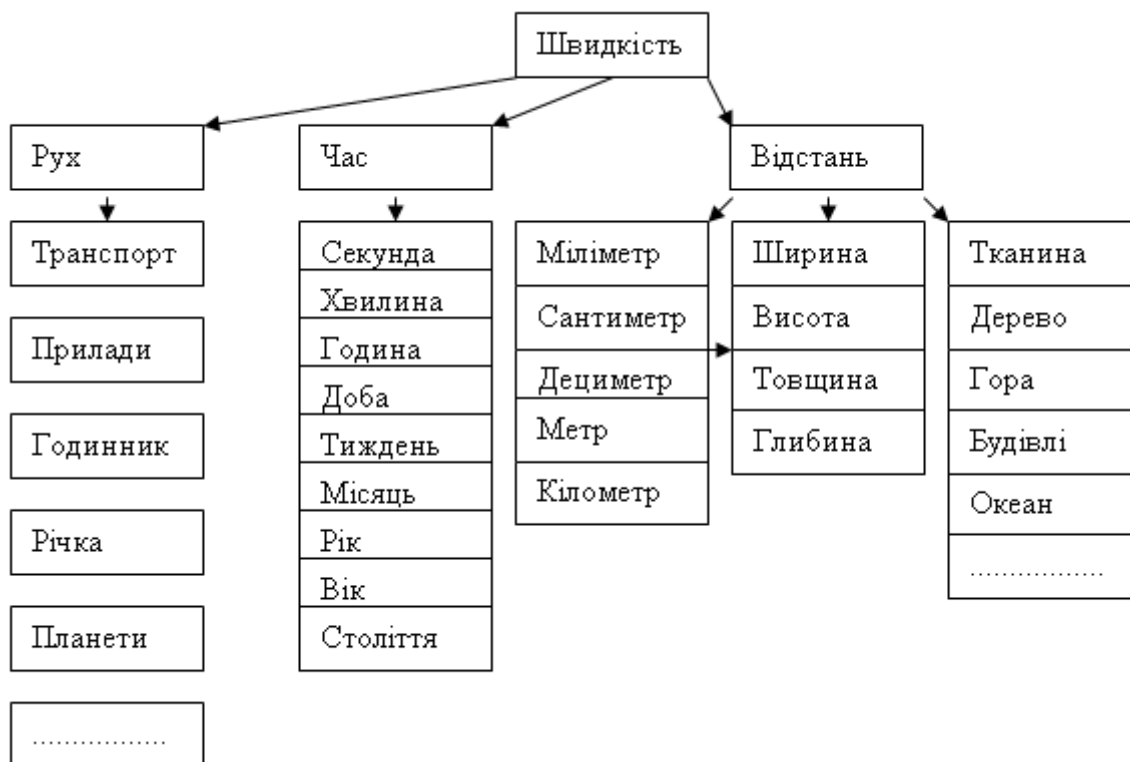
1. Проаналізувати навчальний матеріал з метою виділення в ньому основних елементів (визначень, законів, правил і т.ін.).
2. Виділені елементи записати у вигляді суджень.
3. Проаналізувавши судження, скласти словник понять.
4. Виявити асоціативні зв'язки між поняттями, визначити поняття нульового рівня.
5. Побудувати піраміду понять, тобто розмістити поняття по рівнях з урахуванням того, що:
 - а) нульовий рівень займають непередметні поняття;
 - б) на першому рівні знаходяться поняття, обумовлені на основі понять винятково нульового рівня;
 - в) поняття N-го рівня формуються на основі понять не вище (N-1)-го рівня.
6. Пронумерувати поняття з урахуванням їхньої рівневої належності (номер поняття; номер рівня; порядковий номер поняття на рівні).
7. Проаналізувавши судження, виділити елементарні факти.
8. Визначити відношення між фактами, тобто дати імена зв'язкам, виявленим на кроці 4.
9. Записати судження (крок 2) у формі імплікації «ЯКЩО – ТО».

З метою формування надпредметних понять і підготовки до такої діяльності майбутніх учителів ми використовували технологію гронування. *Гронування* – це зв'язки між окремими поняттями. Ця технологія націлена, передусім, на стимулювання мислення про зв'язки між окремими поняттями. Її можна використовувати під час актуалізації опорних знань, а також для стимулювання мислення тоді, коли тема ще не достатньо вивчена, або для підведення підсумків вивченого як спосіб графічного зображення нових понять і уявлень.

1. Напишіть центральне слово або фразу посередині аркуша паперу.
2. Починайте записувати слова та фрази, які спадають на думку з обраної теми.
3. Коли всі ідеї записані на папері, починайте встановлювати зв'язки між поняттями, де це можливо.

4. Пишіть стільки ідей, доки всі вони не будуть вичерпані.

Гроно до теми "Швидкість", структуроване студентами, мало, наприклад, такий вигляд:



На основі досліджень, виконаних психологами і дидактами, а також спираючись на результати нашого дослідження, можна сформулювати такі висновки про умови успішного формування понять у студентів ВНЗ і методики їхнього формування в учнів:

- знання педагогом змісту формованого поняття в сучасній науці, еволюції його розвитку;
- розуміння значення кожного формованого поняття, його місця в системі понять даної науки і суміжних наук;
- знання вимог до засвоєння поняття;
- визначення основних етапів розвитку фундаментальних понять, бачення перспективи в їхньому розвитку, що необхідне для цілеспрямованої, глибоко усвідомленої роботи педагога з їхнього формування;
- мотивоване введення кожного формованого поняття за допомогою створення проблемної ситуації або на основі аналізу наукових фактів;
- вибір оптимального способу формування поняття з урахуванням специфіки предмету, вікових особливостей учнів, наявної у них понятійної бази, рівня їхнього розумового розвитку і життєвого досвіду;
- організація активної пізнавальної діяльності учнів і студентів на всіх етапах формування понять. Використання спеціальних вправ, тренувальних задач, завдань, дослідів, демонстрацій, навчальних програмних засобів, спрямованих на забезпечення повного, точного, міцного засвоєння студентами та учнями фундаментальних понять;
- здійснення наступності в розвитку понять під час вивчення різних розділів одного і того самого предмету, а також під час вивчення суміжних дисциплін;
- забезпечення єдності в інтерпретації понять, спільних для циклу навчальних дисциплін;
- єдність вимог до засвоєння одних і тих самих понять під час вивчення різних дисциплін;
- швидке включення кожного нового поняття в систему інших раніше сформованих понять, розкриття його місця і ролі в цій системі;
- оперативний контроль за засвоєнням кожного поняття на основі поелементного аналізу з урахуванням вимог до його засвоєння на відповідному етапі навчання;
- нерозривний зв'язок процесу формування понять з виробленням умінь, необхідних для засвоєння поняття і уміння оперувати ними під час розв'язування пізнавальних і практичних завдань.

Напрями подальших досліджень. Не менш важливим є напрям досліджень, у якому предметом вивчення виступатиме не стільки процес розвитку поняття, скільки діагностика рівня його розвитку. В контексті психологічної підготовки до майбутньої професійної діяльності студентів педагогічних ВНЗ формування системи понять виступає одним із основних завдань навчання.

Література:

- 1.Атанов Г.А., Пустынникова И.Н. Структурирование понятий предметной области с помощью методов представления знаний// Искусственный интеллект. – 1996. –№2. – С.29-52.
- 2.Брунер Дж. Психология познания/ Пер. с англ. М.:Прогресс, 1977. – 412 с.
- 3.Выготский Л.С. Сборник сочинений в 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1982. –Т.1. –488с.
- 4.Гладун В.П. Процессы формирования новых знаний. – София: СД Педагог 6, 1994. – 126 с.
- 5.Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. – М.: Педагогика, 1982. – 423 с.
- 6.Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. – М.: Педагогика, 1974.

The article contains the information about notions in general. The main methods of forming of notions and the technology of forming of notions are described.

РОЗВИТОК СКЛАДОВИХ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ПЕРЕКЛАДУ

Швидкий ріст комп'ютеризації та стрімке розповсюдження найновіших технологічних засобів змінили зміст та умови сучасної професійної перекладацької праці. В умовах сьогодення необхідними стають такі професійні якості перекладача як здатність працювати в стресових умовах; аналізувати, формулювати, компресувати та редагувати текст, дотримуючись обмеженості часу; відчувати мову, характерну для засобів відеоінформації; швидко приймати рішення і брати на себе відповідальність за якість перекладів перед замовниками; працювати в команді, співпрацювати зі спеціалістами інших галузей і різним рівнем авторитарності.

Збільшення обсягу роботи і диверсифікація вимог до перекладу як професійної діяльності призвели до зміни ринку перекладацьких послуг. Змінюються традиційні уявлення про перекладацьку діяльність, ускладнюється професійна модель перекладача, з'являються нові спеціальності: переклад-супровід (гід-перекладач), переклад фільмів, відеоконференцій, перекладач-укладач технічної документації, субтитрів, реклами тощо. Часто перекладачеві доводиться займатися різними видами мовного посередництва: реферуванням, складанням анотацій, оглядів, протоколів бесід. Така різноманітність форм діяльності вимагає володіння високим рівнем професійної перекладацької компетенції, яка може бути сформована за умови грамотної організації навчальної діяльності та в процесі практичної діяльності.

Мета статті – визначити та обґрунтувати використання певних педагогічних засобів розвитку лінгвістичної компетенції як складової професійної перекладацької компетенції.

Аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури, а також вивчення досвіду роботи вищої школи дозволяє виявити деякі протиріччя: між вимогами, які ставлять сучасні організації до перекладачів та рівнем їхньої професійної підготовки; між підготовкою висококваліфікованих фахівців та недосконалістю навчальних програм; між необхідністю створення певних педагогічних умов розвитку професійної перекладацької компетенції та недостатньою розробкою і науковим обґрунтуванням таких умов.

Останнім часом питання професійної підготовки перекладачів розглядаються багатьма дослідниками (І.С. Алексєєва, Е.Ф. Зеєр, Г.Е. Мірам, О.Р. Поршнева, І.І. Халєєва). Теорії міжкультурної комунікації та методики навчання іноземним мовам розкрито у працях В.М. Верещагіна, В.Г. Костомарова, Г.О. Китайгородської та інших.

Навчання перекладу передбачає розвиток перекладацької компетенції та виконує загальнолінгвістичні та загально навчальні функції. Під професійною компетенцією ми будемо розуміти інтеграцію лінгвістичної, соціокультурної, психологічної, професійно-технічної та особистісної компетенцій, що дозволяє перекладачеві ефективно виконувати професійну діяльність [1].

Особливе місце у структурі професійної компетенції перекладача займає лінгвістична компетенція, в процесі розвитку якої у майбутнього перекладача формуються якості професійної мовної особистості. Лінгвістичну компетенцію перекладача можна розділити на вербальну, текстову і комунікативну.

Вербальна компетенція – це здатність мобілізувати мовні засоби відповідно до мети і ситуації спілкування. Тобто це процес як передачі, так і відтворення певного смислу оригіналу у свідомості реципієнта.

Наявність *текстової* компетенції є однією з умов якісної діяльності перекладача і передбачає створення текстів різного типу відповідно до комунікативного завдання; вибір правильної стратегії передачі тексту; визначення типу вихідного тексту, а також мети перекладу; грамотна інтерпретація задуму автора оригіналу; наближення лексико-граматичної будови тексту перекладу до тексту оригінала; забезпечення цілісності сприйняття перекладу.

Для досягнення комунікативного ефекту тексту оригінала перекладачеві необхідно здійснити його прагматичну адаптацію, тобто зробити текст доступним для представника іншої культури. Саме розвиток *комунікативної* компетенції передбачає те, що фахівець здійснює переклад не лише з мови на мову, а й з культури на культуру. Іншими словами, комунікативна компетенція – це здатність передавати імпліцитний смисл оригіналу, використовуючи фонові знання, враховуючи ситуацію, мету та аудиторію, для якої здійснюється переклад.

Формування, перш за все, рідною мовою та розвиток цих складових лінгвістичної компетенції іноземною мовою сприятиме створенню первинних перекладацьких навичок. Такі компетенції бажано сформувати на рідній мові ще до вступу на перекладацький факультет. Ця умова не лише гарантує професійно спрямоване, специфічне оволодіння мовою, а й сприяє розвитку інших професійно значимих компетенцій. Тому своєчасна сформованість лінгвістичної компетенції є фундаментом для професійної перекладацької освіти.

Важливою педагогічною умовою, котра сприяє формуванню і розвитку вищезазначених складових лінгвістичної компетенції в навчальному процесі є створення на заняттях переконливої та сильної мотивації навчання, оскільки неодмінною умовою майбутньої професійної діяльності є позитивна мотивація, глибока і активна зацікавленість, а також прагнення якісно виконувати цю діяльність. Мотиваційними чинниками навчальної діяльності можуть бути: важливість предмета для професійної підготовки; інтерес до даного предмету; співвідношення між труднощами оволодіння даним предметом і особистісними здібностями; якість викладання; взаємостосунки з викладачем [2, с. 267]. Студенти мають відчутти, що саме методика проведення занять сприяє розвитку, актуалізації та реалізації їхнього особистісного потенціалу. З цією метою безпосередньо на занятті майбутні перекладачі включаються у розв'язання різних перекладацьких завдань, складних проблемних ситуацій. У даному аспекті провідну роль відіграє особистість викладача перекладу, який сам має бути грамотним фахівцем у цій галузі, тобто викладати дисципліну повинна людина, яка має перекладацький досвід, знайома з характером, труднощами та умовами перекладацької діяльності. Основне завдання викладача на заняттях з перекладу, на нашу думку, є дотримання основного принципу навчання – доказовості, а також у процесі роботи зі студентами треба постійно наголошувати на кінцевій меті виконання конкретного завдання та форми роботи на занятті.

Іншою, не менш важливою умовою розвитку базових складових лінгвістичної перекладацької компетенції є володіння сучасними комп'ютерними технологіями перекладу. Інтернет сьогодні – це унікальне джерело лінгвістичної інформації, використання якої дозволяє оперативно вирішувати різні перекладацькі проблеми. Нині стрімко зростає значення ще однієї самостійної галузі – переклад і локалізація веб-сайтів. Використання пошукових сайтів дозволяє швидко знайти відповіді на різноманітні питання, не звертаючись за консультацією до фахівця в певній галузі чи носія мови. Загалом можна виділити такі випадки використання Інтернету для перекладачів [3]:

- необмежений доступ до довідкової літератури: електронні словники, енциклопедії, глосарії;
- використання багатомовних текстів, що підвищує якість перекладів; одержання фонові інформації з предметної галузі, яка цікавить перекладача;
- використання спеціалізованих перекладацьких та лінгвістичних ресурсів;
- здійснення оперативного зв'язку через електронну пошту та інші засоби комунікації.

Використання комп'ютерних програм на заняттях з перекладу є також чинником, який позитивно впливає на мотивацію вивчення мови. Мультимедія дозволяє інтегрувати красназвччі аспекти в процесі навчання, а також використання різних носіїв інформації та їх поєднання: текст, графічне зображення, звук.

Окрім Інтернету та різноманітних комп'ютерних програм ефективними для досягнення поставленого завдання можуть бути наступні методи і прийоми навчання на заняттях з перекладу:

- опис нестандартних перекладацьких ситуацій та аналіз причин здійснення непрофесійного перекладу;
- створення «ситуацій успіху» для студентів, які відчувають недостатню впевненість у собі та невміння проявити твердість і наполегливість у спілкуванні іноземною мовою;
- наведення прикладів із власної перекладацької практики перекладача і студентів, які формують інтерес і спрямованість на майбутню професійну діяльність;
- спостереження за роботою діючих перекладачів;
- порівняльний аналіз перекладів, здійснених авторитетними перекладачами;
- використання проблемних методів з ускладнюючими умовами: метод інформаційної недостатності, метод нових варіантів, метод часових обмежень [4, с. 115];
- виконання практичних вправ на розвиток контекстуальної здогадки, навичок компресії, трансформацію граматичної структури висловлювання, перефразування змісту, оперування синонімічними та антонімічними засобами.

Наведемо приклади практичних вправ творчого характеру з перекладу, котрі можуть бути використані для розвитку складових лінгвістичної компетенції:

1. Вправа на розвиток навички контекстуальної здогадки.

Викладач підбирає текст і начитує його іноземною мовою, відключаючи в окремих місцях мікрофон. Завдання студентів – відтворити і письмово зафіксувати пропущені елементи тексту (метод інформаційної недостатності). Це досить корисна вправа, оскільки під час синхронного або послідовного перекладу перекладач не завжди може все почути. Тому вміння відновити і перекласти випущене є цінним в усіх видах усного перекладу.

2. Вправа на розвиток навички компресії.

Студентам для опрацювання надаються тексти інтерв'ю, газетні статті, де їм за рахунок заміни виділених словосполучень словом або ж коротким словосполученням, а також лексико-семантичних перетворювань, які несуть вторинну інформацію, необхідно скоротити обсяг поданого матеріалу. На першому етапі робота виконується письмово, а потім усно.

3. Вправа на вміння розрізняти семантичний зміст висловлювань від прагматичного.

Студентам пропонується перекласти «крилаті вирази», цитати, афоризми іноземною мовою, частина яких – вислови з фігуральним змістом. Завдання - розподілити висловлювання на три групи: ті, в яких смисл і зміст зливаються; ті, в яких смисл і зміст різні; ті, які відносяться до проміжної групи.

4. Вправа на вміння вибирати найкращий варіант перекладу.

Студентам під час розв'язання навчального завдання дається декілька варіантів перекладу. Завданням є взяти все найкраще з різних варіантів перекладу, скласти його оптимальний варіант. У тих місцях, де жоден із варіантів не є задовільним, запропонувати свій варіант. Висувається вимога – знайти нове рішення.

5. Вправа на формування вміння керувати своєю увагою.

Варіант 1 (простий). Студентам пропонується порівняти два малюнки з пошуком не співпадаючих деталей та записати назви деталей, яких не вистачає на малюнках.

Варіант 2 (важкий). Студентам пропонується синхронний повтор певного висловлювання з відставання на 4-5 слів за диктором.

6. Вправа на розвиток образної пам'яті .

Варіант 1. Студент одержує невеличкий газетний текст, читає його та намагається зафіксувати його на папері без слів, тобто за допомогою малюнків, умовних знаків, символів, використовуючи власний суб'єктивно-зоровий код.

Варіант 2. Студентам пропонується прочитати нескладний іноземний текст про себе та одночасно рахувати рідною мовою уголос. Ставиться завдання зрозуміти та переказати зміст прочитаного.

Отже, на нашу думку, формування лінгвістичної компетенції в навчальному процесі є одним із головних педагогічних завдань у процесі підготовки майбутніх перекладачів до професійної діяльності, а запропоновані вище педагогічні прийоми і методи роботи на заняттях з перекладу мають сформувати не лише складові компетенції що розглядаються, а й інтерес до майбутньої професії, соціальні та особистісні мотиви, бажання бути успішним у професійній діяльності та самовдосконалюватися протягом усього професійного життя.

Література:

1. Поршнева Е.Р. Стратегия профессиональной контекстуализации языковой подготовки переводчиков на младшем этапе обучения// Язык и методика его преподавания. III республиканская научно-практическая конференция: Сборник статей. – Н. Новгород, 2001.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: Издательство «Питер», 2000. –512 с.
3. Калашник Д.М. Мультимедийные справочные комплекты в подготовке переводчика/ LinguaCompuTech (Экспериментальный электронный журнал об использовании новых компьютерных технологий в обучении иностранным языкам). Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2002. – №1. – <http://www.linguact.hyperlink.ru>.
4. Шупта О.В. Проблемність навчання як засіб формування готовності до професійної творчої діяльності майбутніх перекладачів // Зб.наук.пр.– Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2005. – № 32. – С. – 112-116.

This article deals with the problem of linguistic competence of future translators. The main components of linguistic competence are defined: verbal, textual, and communicative. Certain pedagogical means are proposed to develop these components.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

<i>Л.В. Барановська, м. Біла Церква</i> ОСОБИСТИШО ЗОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ І ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК СТУДЕНТІВ.	3
<i>Н.В. Видишко, м. Вінниця</i> ПРО СИСТЕМУ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ.....	7
<i>Н.Є. Дмитренко, м. Вінниця</i> ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ.....	11
<i>Н.С. Журавська, м. Київ</i> НЕУНІВЕРСИТЕТСЬКА ВИЩА ОСВІТА - ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНА ОСВІТА: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД.....	14
<i>К.О. Кірей, м. Миколаїв</i> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИЗНАЧЕННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	19
<i>І.М. Козловська, м. Львів</i> ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ГУМАНІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ.....	23
<i>Д.І. Коломієць, В.М. Глуханюк, м. Вінниця</i> ІНТЕГРАТИВНІ ТЕНДЕНЦІЇ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ.....	28
<i>В.В. Орел, м. Харків</i> СОЦІАЛЬНИЙ ДОСВІД ЯК ДЖЕРЕЛО ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	32
<i>Н.В. Підбуцька, м. Харків</i> ПОНЯТТЯ ТА ЗМІСТОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТОЛЕРАНТНОСТІ.....	36
<i>В.О. Подоляк, м. Вінниця</i> СУТНІСТЬ ЯКОСТІ ОСВІТИ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПІДВИЩЕННЯ У ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	41
<i>С.М. Порев, м. Київ</i> ПИТАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ В КУРСІ ОСНОВ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	46
<i>К.В. Рибачук, м. Кіровоград</i> СОЦІАЛЬНИЙ-КОНСТРУКТИВІЗМ І ПОСТМОДЕРНІЗМ ЯК ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США.....	51
<i>Л.О. Рябченко, м. Харків</i> АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	55
<i>І.С. Сідорова, м. Вінниця</i> ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА - НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ ДУХОВНОГО СВІТУ ОСОБИСТОСТІ.....	61
<i>Л.З. Тархан, г. Киев</i> ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТРУКТУРИРОВАНИЯ НАУЧНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ.....	66
<i>О.В. Шестопалюк, м. Вінниця</i> ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА	72

РОЗДІЛ 2

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

<i>М.Г. Адамовський, Л.В. Мельник, м. Львів</i> АДАПТАЦІЙНИЙ КУРС ВИПУСКНИКА ЯК ЗАСІБ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ.....	77
<i>О.В. Аніщенко, м. Київ</i> ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ НАУКОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАЦІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	83
<i>В.Г. Базелюк, м. Київ</i> ПІДГОТОВКА КЕРІВНИКІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ФУНКЦІЇ В УПРАВЛІННІ ШКОЛОЮ.....	89
<i>В.П. Берман, І.О. Кураєва, м. Херсон</i> ДО ПИТАННЯ ПРО ПОНЯТТЯ КРЕАТИВНОСТІ І СПОСОБИ РОЗВИТКУ В УЧНІВ МАТЕМАТИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ.....	93
<i>Т.О. Бутенко, м. Харків</i> ЗАГАЛЬНИЙ СТАН ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛАХ І ВНЗ (СХІДНА УКРАЇНА).....	96
<i>Л.І. Довгань, м. Вінниця</i> СИСТЕМАТИЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЙ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ США.....	101
<i>Г.А. Іваниця, м. Вінниця</i> ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ДОБРОДІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ОНОВЛЕНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ.....	105
<i>О.В. Колосова, м. Вінниця</i> ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ОСНОВ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ: АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	110
<i>І.О. Кругленко, м. Вінниця</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРИ У ПРОЦЕСІ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ.....	116
<i>О.А. Лавріненко, м. Київ</i> ВПЛИВ ДОСВІДУ НІМЕЦЬКИХ УЧИТЕЛЬСЬКИХ СЕМІНАРІЙ НА РОЗБУДОВУ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ (КІНЕЦЬ ХІХ СТ. – ПОЧАТОК ХХ СТ.).....	121
<i>Г.М. Нітченко, м. Чернігів</i> ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ УЧИТЕЛЕМ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	126
<i>Н.М. Пташнік, м. Вінниця</i> ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ НАРОДОЗНАВЧОЇ РОБОТИ.....	131
<i>Н.Л. Тодосієнко, м. Вінниця</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОСПРИЙМАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПОЛІХУДОЖНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ.....	136
<i>Б.О. Федоришин, м. Мисловиці, республіка Польща</i> ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ВПЕВНЕНOSTІ В ПРОЦЕСІ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ	141

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

<i>М.Ю. Кадемія, Л.С. Шевченко, м. Вінниця</i> ВИКОРИСТАННЯ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ ПРОЕКТІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ.....	145
<i>С.С. Кізім, м. Вінниця</i> ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ЕЛЕКТРОРАДІОТЕХНІЧНИХ ПРОФЕСІЙ	152
<i>А.П. Кобися, м. Вінниця</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ КОМП'ЮТЕРНИХ ДИСЦИПЛІН.....	157
<i>В.М. Кобися, м. Вінниця</i> МОДЕЛЮВАННЯ ЯК МЕТОД НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ.....	160
<i>Г.Л. Омельченко, м. Сімферополь</i> ПРИНЦИПИ ВІДБОРУ ТА СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ	163
<i>С.В. Стойко, м. Вінниця</i> ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА ЇЇ РОЗВИТОК В ІНДІЇ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ.....	172
<i>С.Ю. Тозюк, м. Вінниця</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО – ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.....	177
<i>Н.Ф. Федорова, м. Київ</i> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДОРОСЛОГО НАСЕЛЕННЯ У ПТОЗ.....	181

РОЗДІЛ 4

РОБОТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

<i>Ю.В. Бадюк, м. Київ</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ТЕХНІКУМАХ І КОЛЕДЖАХ.....	187
<i>М.М. Бараболя, м. Вінниця</i> СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СИСТЕМИ САМООСВІТИ ВЧИТЕЛЯ.....	192
<i>Н.В. Василенко, м. Вінниця</i> СИСТЕМА ПІДГОТОВКА КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНСТИТУТІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	195
<i>О.І. Гезун, м. Вінниця</i> ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ «ОСНОВ ІНФОРМАТИКИ ТА ОБЧИСЛЮВАЛЬНОЇ ТЕХНІКИ».....	200
<i>О.С. Домінський, м. Вінниця</i> ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДЛЯ ВИРОБНИЧОЇ СФЕРИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ.....	204
<i>Л.А. Марцева, м. Вінниця</i> ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У КОЛЕДЖАХ.....	207
<i>Л.В. Моторна, м. Вінниця</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ПІДГОТОВЦІ МОЛОДШОГО СПЕЦІАЛІСТА ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	211

РОЗДІЛ 5
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ
ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І
ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

<i>О.В. Акімова, м. Вінниця</i> ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ.....	215
<i>Н.О. Андрущенко, м. Вінниця</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО КЕРУВАННЯ КОЛЕКТИВОМ НА ЗАНЯТТЯХ З КОНФЛІКТОЛОГІЇ.....	221
<i>О.С. Білик, м. Львів</i> ШЛЯХИ ІНТЕГРАЦІЇ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	225
<i>З.В. Бондаренко, м. Вінниця</i> ЦІЛІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІН КОМП'ЮТЕРНОГО НАПРЯМУ.....	231
<i>Е.Б. Брилін, м. Київ</i> ВЗАЄМОДІЯ КОМПОЗИТОРСЬКОЇ ТА ВИКОНАВСЬКОЇ ТВОРЧОСТІ: ТЕХНОЛОГІЯ, АНАЛІЗ, ПЕРСПЕКТИВИ.....	234
<i>А.Л. Воєвода, м. Вінниця</i> МЕТОДИ, ПРИЙОМИ ТА ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАННІ.....	238
<i>Л.А. Вотякова, м. Вінниця</i> ДО ПИТАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ І МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ САМООСВІТИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ..	241
<i>В.С. Гаркушевський, м. Вінниця</i> НЕОБХІДНІСТЬ ТА ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ПТНЗ.....	246
<i>О.М. Гомонюк, м. Хмельницький</i> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ.....	250
<i>Л.П. Громова, Л.В. Жиліна, м. Вінниця</i> З ДОСВІДУ РОЗРОБКИ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ.....	255
<i>Л.П. Гусак, м. Вінниця</i> ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЕКОНОМІСТА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ.....	259
<i>К.Д. Дем'янюк, м. Хмельницький</i> ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДИКИ ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВОЇ УЯВИ В КУРСАНТІВ-ПРИКОРДОННИКІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОЇ ЗАГАЛЬНОТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	264
<i>В.В. Дубова, м. Хмельницький</i> КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТІВ – МІЖНАРОДНИКІВ (ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗУМІННЯ).....	270
<i>В.І. Дуганець, м. Кам'янець-Подільський</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ АГРОІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	274
<i>Л.Ю. Дудорова, м. Вінниця</i> ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ НА ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ.....	278

<i>В.В. Євтєєв, м. Вінниця</i> ОЦІНКА ЯКОСТІ ТЕСТІВ З ФІЗИКИ ДЛЯ КОМП'ЮТЕРНОГО КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ.....	282
<i>Н.В. Захарченко, м. Вінниця</i> МІСЦЕ ДІЛОВИХ ІГОР СЕРЕД АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.....	288
<i>В.І. Імбер, м. Вінниця</i> ВИБІР МЕТОДІВ І ФОРМ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	293
<i>В.І. Клочко, С.А. Кирилашук, м. Вінниця</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	299
<i>А.М. Коломієць, м. Вінниця</i> ЗВ'ЯЗОК ІННОВАЦІЙНОЇ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	305
<i>Л.Л. Коношевський, О.Л. Коношевський, м. Вінниця</i> РОЗРОБКА І ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ КОМПЛЕКСІВ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ.....	309
<i>С.В. Кривець, м. Ніжин</i> РОЗВИТОК ТА ІСТОРИЧНЕ СТАНОВЛЕННЯ СЛОВНИКОВО-ДОВІДНИКОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ, ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	315
<i>Д.М. Левченко, м. Вінниця</i> ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	320
<i>О.В. Левчук, м. Вінниця</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ У АГРАРНИХ ВНЗ.....	326
<i>О.М. Лисюк, К.Є. Рум'янцева, м. Вінниця</i> ВИКОРИСТАННЯ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ ФАХОВИХ ЗАВДАНЬ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	332
<i>М.І. Лісовий, м. Вінниця</i> ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	336
<i>Л.О. Матохнюк, м. Хмельницький</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОФІЦЕРІВ- ПРИКОРДОННИКІВ.....	341
<i>Л.В. Мельник, м. Вінниця</i> ВПЛИВ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ВЗАЄМОДІЮ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТІВ.....	347
<i>М.В. Мельник, м. Вінниця</i> ВИВЧЕННЯ КОНЦЕПЦІЙ СУЧАСНОГО ПРИРОДОЗНАВСТВА МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ	351
<i>Л.Ф. Михайленко, м. Вінниця</i> ДО ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ.....	354
<i>В.М. Михалевич, О.І. Шевчук, Н.Л. Буга, м. Вінниця</i> МАТЕМАТИЧНІ СИСТЕМИ КОМП'ЮТЕРНОЇ АЛГЕБРИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ І ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ	357

<i>М.О. Мосьондз, м. Вінниця</i> ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРАКТИКУМУ У НАВЧАЛЬНИХ МАЙСТЕРНЯХ НА ЗАСАДАХ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	360
<i>Б.І. Нестерович, м. Вінниця</i> ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЛЬНОЇ ДІЇ АНТИЦИПАЦІЇ ТА РЕФЛЕКСІЇ.....	364
<i>І.В. Панчул, м. Кривий Ріг</i> ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ «КОРИСТУВАЧ → ПК» У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «КОМП'ЮТЕРНА ГРАФІКА».....	370
<i>І.В. Пасинкова, м. Хмельницький</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ВИЩИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ.....	372
<i>В.А. Петрук, м. Вінниця</i> ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ВИЩОЮ ТЕХНІЧНОЮ ОСВІТОЮ.....	377
<i>Ю.О. Поплавська, м. Вінниця</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИКИ В ШКОЛІ І СТУПЕНЯ.....	381
<i>В.М. Процюк, м. Чернівці</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ.....	387
<i>А.В. Рибачук, м. Вінниця</i> ГРА ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАВОВИЗНАВЦІВ У ВНЗ.....	392
<i>С.Д. Рудишин, м. Вінниця</i> НАУКОВО - МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СПЕЦКУРСУ «ПРОБЛЕМИ БЮБЕЗПЕКИ» ТА ЙОГО МІСЦЕ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	396
<i>З.С. Сейдаметова, г. Симферополь</i> СОДЕРЖАНИЕ И МОДУЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ».....	403
<i>О.А. Сисоєва, м. Вінниця</i> ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ З ФІЗИКО- МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ СОКРАТИВСЬКОГО МЕТОДУ.....	409
<i>А.В. Слободянюк, м. Вінниця</i> З ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	415
<i>А.В. Смолінська, м. Вінниця</i> НЕОБХІДНІСТЬ ТА СУТНІСТЬ УПРАВЛІНСЬКОЇ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ	419
<i>О.А. Снігур, м.Вінниця</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ.....	422
<i>О.В. Стецишина, М.П. Свіржевський, м. Вінниця</i> ДІЛОВА ГРА ЯК МЕТОД СПІВТВОРЧОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗІ СТУДЕНТАМИ.....	427

<i>Г.С.Тарасенко, м. Вінниця</i> ПЕДАГОГІЧНА ЕВРИСТИКА В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	431
<i>Т.В. Ткаченко, м. Львів</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МНС УКРАЇНИ.....	435
<i>В.С. Федина, м. Львів</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТОВОГО ЧИННИКУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-СХОДОЗНАВЦІВ ..	441
<i>І.В. Хом'юк, м. Вінниця</i> САМОСТІЙНА РОБОТА В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ.....	445
<i>О.А. Шикирінська, м. Вінниця</i> ВИКОНАВСЬКЕ МИСТЕЦТВО: ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ..	450
<i>І.В. Шимкова, м. Вінниця</i> ДИСТАНЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ.....	454
<i>О.В. Шмирова, м. Біла Церква</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	459
<i>Ж.В. Штепа, Л.В. Білоконь, м. Вінниця</i> ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ТА МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ В КЛАСІ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ..	464
<i>Г.Б. Шульга, м. Вінниця</i> ТЕХНОЛОГІЇ ЗАСВОСННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ПОНЯТЬ УЧНЯМИ ТА СТУДЕНТАМИ.....	468
<i>О.В. Шупта, м. Хмельницький</i> РОЗВИТОК СКЛАДОВИХ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ПЕРЕКЛАДУ.....	474

Наукове видання

УДК 378.14

ББК 74.580

C95

Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 14 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ–Вінниця: ДОВ „Вінниця”, 2007. – 484 с.

Відповідальний за випуск Р.С. Гуревич

Оригінал-макет В.П. Король

Технічний редактор Л.Б. Кимак

Комп’ютерний набір Л.О. Пшеворська

Збірник наукових праць “Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми” внесено ВАК України до переліку № 6 фахових наукових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (педагогічні науки)(Постанова Президії ВАК України від 11.10. 2000 р. № 1-03.8 / Бюлетень ВАК України. – № 6. – 2000. – С. 14).

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 3417. Видане 06.02.2004 р.

Формат 60×84/16

Друк різнографічний

Наклад 320 прим.

Гарнітура Times New Roman

Підписано до друку 5 квітня 2007 року

Друк СПД Криворука В.В.

м. Вінниця, Хмельницьке шосе, 92